Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito
Organizadoras

Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós)COVID-19?

EDUFU
eClasse
Educação a Distância

Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?

Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

HASHIGUTI, S. T., and BRITO, C. C. P., eds. *Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2024, 307 p. ISBN: 978-65-88055-12-0. e-Classe colection, EaD series. Available from: https://books.scielo.org/id/vjxwv. https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-88055-12-0.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós)COVID-19?

Copyright 2024© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora

Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Carlos Henrique Martins da Silva

Diretor da Edufu
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Conselho Editorial da Edufu
Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Juliana Marzinek
Raquel Discini de Campos
Sertório de Amorim e Silva Neto

Diretor da Série e-Classe
Guilherme Fromm (ILEEL/UFU)

Diretor da Subsérie Acessibilidade Textual
Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)

Conselho Editorial da Série e-Classe
Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Márcio Issamu Yamamoto (UFJ)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização
Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski
Revisão: Lúcia Helena Coimbra Amaral
Revisão ABNT: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti
Revisão prova: Cláudia de Fátima Costa
Capa: Heber Silveira Coimbra
Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E11n Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19? [recurso eletrônico] / Simone Tiemi Hashiguti, Cristiane Carvalho de Paula Brito (Organizadoras). -- Uberlândia : EDUFU, 2024.
307 p.: il. ; (Coleção e-Classe, Série EaD).

ISBN: 978-65-88055-12-0
Livro digital (e-book)
Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/
Disponível em: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-88055-12-0
Vários autores.
Inclui bibliografia.

1. Ensino à distância. 2. Tecnologia educacional. 3. Pandemias. I. Hashiguti, Simone Tiemi, (Org.). II. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, (Org.). III. Série.

CDU: 37.018.43

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista – CRB-6/3408

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S | Cep 38400-902 | Uberlândia / MG
Tel: (34) 3239-4293 | www.edufu.ufu.br

Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós)COVID-19?

Organizadoras:

Simone Tiemi Hashiguti

Cristiane Carvalho de Paula Brito

EDUFU

eClasse EaD

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
QUE EAD NOS É (IM)POSSÍVEL EM TEMPOS DE (PÓS)COVID-19? 8
Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito

PARTE 1

CAPÍTULO 1
MEMÓRIAS DISCURSIVAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA 16
Thyago Madeira França

CAPÍTULO 2
ENSINO E TECNOLOGIA: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 44
Adriane Elisa Glasser
Maria Elena Pires-Santos

CAPÍTULO 3
INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS (EM TEMPOS DE PANDEMIA E DE TRABALHO REMOTO EMERGENCIAL) NÃO FUNCIONA? 83
Edilson Pimenta Ferreira

CAPÍTULO 4
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO: EXPLORANDO, NAVEGANDO E CONQUISTANDO NOVAS PRÁTICAS 99
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

CAPÍTULO 5
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: REPENSANDO O POSSÍVEL NO CONTEXTO DA PANDEMIA 114
Valeska Virgínia Sores Souza
Maíra Sueco Maegava Córdula

PARTE 2

CAPÍTULO 6
TDICS, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ANTES E PÓS-PANDEMIA 144
Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito

CAPÍTULO 7
ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS E LINGUAGEM..... 147
Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito
Fabiana Komesu
Júnia de Carvalho Fidelis Braga

CAPÍTULO 8
EDUCAÇÃO, ENSINO REMOTO E PANDEMIA DE COVID-19: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/PESQUISADORAS/MÃES 174
Fernanda Costa Ribas

CAPÍTULO 9
ENTREVISTA COM PROFESSORAS E MÃES DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR..... 179
Fernanda Costa Ribas
Luciana Nogueira
Fernanda Cristina de Campos

CAPÍTULO 10
FERRO E ÁGUA: TRAVESSIAS INSURGENTES DE ESTUDANTES MULHERES EM TEMPOS DE (PÓS)COVID-19 199
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

CAPÍTULO 11
ENTREVISTA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS 202
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Alana Barbosa Brito Silva
Viviane Carina Soares Gomes
Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos
Jaqueline Santos de Souza

CAPÍTULO 12
A REALIDADE OUTRA IMPOSTA AOS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA EM TEMPOS PANDÊMICOS 227
Elizandra Zeulli

CAPÍTULO 13
ENTREVISTAS COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO 230
Elizandra Zeulli
Gílber Martins Duarte
Kássia Gonçalves Arantes

CAPÍTULO 14
NAS MÃOS DOS SURDOS: DILEMAS DA PANDEMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EM LIBRAS 241
Kate Mahmy Oliveira Kumada
Ivani Rodrigues Silva

CAPÍTULO 15
ENTREVISTAS COM ALUNOS, PROFESSORES E FAMILIARES SURDOS 254
Kate Mamhy Oliveira Kumada
Ivani Rodrigues Silva
Marcio Hollosi
Francielle Cantarelli Martins
Karina Vaneska Pereira de Carvalho
Talita Manzano Marçola
Erik Honorato Nunes

APRESENTAÇÃO

Simone Tiemi Hashiguti
Cristiane Carvalho de Paula Brito

A pandemia do coronavírus (COVID-19), iniciada em 2019, que assolou o mundo, levou à morte, até 2021 e antes que as vacinas estivessem disponíveis e sendo aplicadas massivamente nos diferentes países, milhões de pessoas. A alta taxa de infecção da doença fez ser necessário estabelecer o isolamento físico das pessoas e provocou uma mudança forçada de paradigma nas relações interpessoais, de trabalho e de estudo: em circunstâncias muito diversas de acesso a computadores e *internet* e mesmo de letramento digital, uma grande parcela de trabalhadores(as) e estudantes se viu obrigada a continuar as atividades que eram realizadas presencialmente no formato a distância. Essa situação extraordinária fez com que a educação a distância (EaD), outrora tema de críticas desfavoráveis e de preconceito por várias instituições e profissionais da educação pública e privada, fosse apropriada e objetificada como solução para não haver "perda" do ano letivo. Essa apropriação, feita às pressas e dentro do quadro neoliberal de reprodução industrial de saberes escolarizados, se esquivou de problematizar aspectos fundamentais da modalidade.

Nesta coletânea, debruçamo-nos, especificamente, sobre aspectos que se referem a essa modalidade de educação, cotejados a partir da relação com as con-

dições de produção da pandemia e fora dela, ou seja, praticada em diferentes condições de produção de sentidos, quais sejam: (a) como conjunto de ações educacionais emergenciais e específicas dentro de um contexto de isolamento social obrigatório; e (b) como modalidade educacional complexa, que tem por características: a necessidade de uma política e de uma filosofia educacionais específicas para a modalidade; a necessidade de planejamento didático, de infraestrutura e de equipamento nas dimensões institucional e privada; a impossibilidade da simples transposição de conteúdos e práticas de ensino da modalidade presencial; a impossibilidade de se configurar como solução educacional para toda e qualquer pessoa, docente ou discente, e para toda e qualquer disciplina.

Os textos que compõem a coletânea foram produzidos entre 2020 e 2021 e trazem reflexões, experiências e relatos. Eles estão divididos em duas partes. A primeira é constituída por artigos que abordam o tema a partir de diferentes epistemologias e pontos de vista e versam sobre questões educacionais, de linguagem e práticas de sala de aula. A segunda traz blocos de entrevistas. Cada bloco enfoca um perfil diferente relacionado com a EaD no período da pandemia: especialistas em tecnologias digitais e linguagem; professoras universitárias; mães de estudantes da escola básica; estudantes universitárias; docentes da educação básica; e, por último, pessoas surdas e/ou profissionais que trabalham com/em Libras. Nosso objetivo com essas entrevistas foi dar visibilidade a narrativas que documentam um pouco do cenário atual da EaD em acontecimento nas condições da pandemia. Cada bloco de entrevistas é aberto com uma pequena apresentação por parte das entrevistadoras. Nas linhas a seguir, comentamos cada um dos textos e aspectos mais gerais dos blocos de entrevistas.

O capítulo que abre a coletânea é intitulado “Memórias discursivas sobre a escola pública e a educação a distância em tempos de pandemia", de autoria de Thyago Madeira França. O trabalho em tela analisa discursividades sobre os modos de ensino remoto na educação básica durante a pandemia produzidas em reportagens, notícias e entrevistas publicadas em 2020. O autor se ancora no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheutiana e parte da organização de sequências discursivas em matrizes (Santos, 2004) para instaurar o funcionamento de um dispositivo axiomático (França, 2019) que, por sua vez, permite a identificação

de efeitos de sentido e tomadas de posição sobre a escola pública e sobre a EaD no Brasil. As análises evidenciam que os textos ativam memórias que, de um lado, atualizam e restabelecem posicionamentos cristalizados sobre a EaD e a escola pública, mas, de outro, em face de um acontecimento novo, perturbam e desregulam já ditos sobre o processo discursivo em foco.

Já no capítulo 2, "Ensino e tecnologia: a educação em tempos de pandemia", Adriane Elisa Glasser e Maria Elena Pires-Santos descrevem e refletem sobre as diferentes ferramentas digitais e sobre os recursos didáticos virtuais e de outros tipos que foram disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em 2020. As autoras também se voltam para a análise de relatos de experiências de docentes da rede pública coletados com uma entrevista semiestruturada aplicada e sobre a modalidade emergencial de ensino. Nessa entrevista, as pesquisadoras inquerem os/as participantes sobre seu processo de adaptação na utilização das ferramentas digitais propostas pela SEED, suas impressões e experiências pedagógicas. Glasser & Pires-Santos são precisas em afirmar que as adaptações não ocorreram tranquilamente, pois as soluções e o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação para o ensino foram sendo incorporadas pelos profissionais da educação, em muitos casos, com "insegurança, conflito, sofrimento e adoecimento", e apontam que essas demandas de mudanças foram propostas sem uma contrapartida efetiva dos governos federal, estadual e municipal para arcarem com custos de *internet*, equipamentos e condições adequadas para o professorado e o alunado realizar suas atividades em casa. Certamente, um dos pontos mais impactantes dessas mudanças emergenciais foi o amalgamento entre o espaço do lar e da família com o espaço de trabalho e estudo em alguns casos, algo que também é pontuado pelas autoras.

No terceiro capítulo, "Inglês em escolas públicas (em tempos de pandemia e de trabalho remoto emergencial) não funciona?", Edilson Pimenta Ferreira discorre sobre (im)possibilidades pedagógicas por ele identificadas em sua experiência com o ensino de língua inglesa a distância emergencial para alunos do ensino médio em um instituto federal. Com base nos estudos da Linguística Aplicada Crítica e pautado pela concepção de linguagem como prática política, social e dialógica, o autor discute algumas ações pedagógicas desenvolvidas em suas aulas (tais como o uso de

rádios internacionais e *Web* debates) e defende o posicionamento de que, apesar dos desafios, é possível aprender e ensinar inglês em escolas públicas. O autor tece ainda reflexões sobre a aplicabilidade dessas (des)aprendizagens para o período pós-pandêmico.

Por sua vez, no capítulo 4, Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista parte de sua leitura sobre as experiências na formação inicial de professores de espanhol que atuam no Núcleo de Extensão em Letras (Nupel) da Universidade Federal da Bahia. Em "Experiências de professores de espanhol em formação no contexto pandêmico: explorando, navegando e conquistando novas práticas", a autora reflete sobre como o isolamento físico e o ensino remoto têm impactado esse processo formativo para a docência, tanto no que se refere às maneiras e materiais que têm que ser produzidos, adaptados e pensados para se praticar o ensino remoto nesse contexto como no que diz respeito às implicações dessas práticas de ensino *online* nas/para as práticas de sala de aula. Depois de explicar no que consiste essa dimensão extensionista, Baptista chama a atenção para como a experiência da educação remota tem propiciado ao alunado a emergência de novas percepções e problematizações sobre o ensino de línguas, as práticas de ensino, as identidades docentes e outros aspectos envolvidos em processos educacionais.

No capítulo 5, "Estágio supervisionado na modalidade a distância: repensando o possível no contexto de pandemia", Valeska Virgínia Sores Souza e Maíra Sueco Maegava Córdula fecham a primeira parte do livro. O trabalho discute a experiência das autoras na condução do estágio supervisionado do curso de Letras Inglês EaD da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia. Souza e Córdula partem de considerações sobre as legislações e sobre a EaD na formação de professores para, então, tecer reflexões sobre sua proposta de adaptação do plano de ensino inicial do estágio. Elas narram as tensões que emergiram na implementação do estágio no contexto remoto e, ao apontarem as ricas experiências de ensino-aprendizagem que vivenciaram, problematizam a noção de "presencialidade" exigida pela legislação oficial, acenando, assim, para a necessidade de se discutirem possibilidades outras na formação docente.

Já a segunda parte da coletânea se inicia com os capítulos 6 e 7, com entrevistas que foram realizadas por Simone Tiemi Hashiguti e Cristiane Carvalho de

Paula Brito junto com duas pesquisadoras da área de tecnologias digitais de informação e comunicação e linguagem: Fabiana Komesu e Júnia de Carvalho Fidelis Braga. Nas entrevistas, conforme narram as entrevistadoras na apresentação intitulada "TDICs, linguagem e educação: antes e pós-pandemia", elas começam inquirindo as entrevistadas sobre como a COVID-19 afetou suas vidas e o que acham que contarão sobre a pandemia daqui a 20 anos para, depois, perguntarem sobre como suas universidades se adaptaram ao ensino a distância nesse contexto e suas impressões sobre como as soluções encontradas foram vivenciadas no dia a dia do professorado da universidade e também do alunado. Nas questões das entrevistadoras, são abordados também aspectos relacionados à sua percepção sobre a infraestrutura para a EaD nessa circunstância, tanto para docentes como para estudantes em suas universidades e no Brasil, de forma geral, além de suas ponderações sobre se e como as experiências educacionais a distância, durante a pandemia, causarão impactos e mudanças efetivas no contexto pós-pandêmico no Brasil e mesmo nas práticas de linguagem.

O segundo bloco de entrevistas é coordenado por Fernanda Costa Ribas e se constitui pelos capítulos 8 e 9. Ribas nos apresenta as duas entrevistas que realizou com as professoras Luciana Nogueira e Fernanda Cristina Campos com o texto intitulado: "Educação, ensino remoto e pandemia de COVID-19: perspectivas e experiências de professoras/pesquisadoras/mães". Sendo igualmente mãe e professora, Ribas retém das duas entrevistas experiências parecidas de maternidade/profissão acontecendo em conjunto num cenário exaustivo em que as jornadas de tarefas familiares e profissionais vão se (des)dobrando umas sobre as outras num fazer intenso e sem descanso. Ribas expressa a angústia que a necessidade do cumprimento das tarefas da casa e do trabalho tem provocado em mulheres, mães e profissionais em tempo integral.

Já o terceiro bloco de entrevistas se inicia com o texto intitulado "Ferro e água: travessias insurgentes de estudantes mulheres em tempos de (pós)COVID-19". Nesse capítulo de apresentação, Lívia Tiba Rádis Baptista narra um pouco do que reteve da produtiva tarefa de entrevistar estudantes universitárias de graduação e pós-graduação em diferentes momentos dos seus processos acadêmicos. Ao coletar as narrativas de Alana Silva, Viviane Gomes, Itamaray Santos e Jaqueline Souza,

a entrevistadora indaga as entrevistadas sobre suas experiências pessoais e educacionais na pandemia, o que acham que mudará depois dela e como veem a prática docente nesse contexto e impactada por ele. Ao trazer essas vozes femininas, Baptista lança luz também aos aspectos particulares que mulheres têm tido que enfrentar e às suas estratégias de resistência e sobrevivência, dada nossa estrutura social colonial, patriarcal, sexista e opressiva.

Em seguida, Elizandra Zeulli, cujo capítulo de apresentação se intitula "A realidade outra imposta aos professores da escola básica em tempos pandêmicos", entrevista Gílber Martins Duarte e Kássia Gonçalves Arantes, os quais refletem sobre os desafios por eles enfrentados como professores de língua portuguesa e inglesa, respectivamente, na educação básica da rede pública. Provocados por Zeulli, os professores falam sobre a necessidade de letramento digital por parte dos alunos, ainda que o uso de tecnologias já fosse familiar em suas aulas, e destacam o papel do professor como mediador (e não apenas transmissor de conteúdos). Interessante mencionar também que, apesar de enunciarem do contexto da rede pública, os entrevistados acenam para as diferenças das esferas estadual e federal no que se refere ao apoio governamental durante a pandemia.

Fechando o bloco de entrevistas, Kate Mamhy Oliveira Kumada e Ivani Rodrigues Silva, no capítulo "Nas mãos dos surdos: dilemas da pandemia para uma educação em Libras", nos encorajam a pensar sobre os desafios vivenciados e potencializados na educação de surdos nesse momento. As entrevistadoras conversaram com estudantes de graduação e de pós-graduação, docentes da educação básica e de ensino superior, que nos provocam, com suas narrativas, a refletir sobre as adaptações em suas rotinas, sobre as relações com famílias de discentes e com a própria família, sobre as (im)possibilidades de interpretação mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Enfim, os(as) entrevistados(as), ao (res)significarem suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, reforçam a necessidade de compreendermos a inclusão como condição para uma sociedade democrática.

É importante lembrarmos que, apesar de haver discursos que objetivaram o ensino remoto emergencial ou a EaD praticadas no período da pandemia como solução para a continuidade do ensino, nenhuma atividade ocorrida nesse período pode ser considerada normal ou da ordem de um "novo normal". As mais de 600.000 vidas

perdidas no Brasil não devem ser esquecidas e nenhum processo que ocorreu ao longo da pandemia, seja de trabalho ou de estudo, se deu sem estar sob o efeito de um sofrimento e de um luto coletivos e sob a impossibilidade da despedida e do abraço como apoio emocional. É por esse e por outros motivos discutidos neste conjunto de textos que nos questionamos sobre qual EaD nos foi (im)possível em tais circunstâncias extraordinárias. Como apontam Glasser & Pires-Santos no capítulo 2, por todo o ocorrido, poderíamos concluir que "a educação jamais será a mesma".

Contudo, perguntamo-nos o que de fato mudará no pós-pandemia. Será que essa experiência pandêmica causará mudanças radicais na educação, nos conteúdos ensinados e nas formas como são abordados? Será que a tendência de mercantilização educacional e o discurso de alta produtividade e competitividade neoliberais serão desnaturalizados e cederão lugar para uma reflexão profunda e responsável sobre a dignidade e a fragilidade humana em sua relação biológica, coletiva e cidadã? Será que as imagens das covas coletivas abertas durante a pandemia serão apenas fotografias de um momento histórico que já vai ficando ultrapassado sob o peso do mote neoliberal de que "a vida segue" conforme se mantém "vivo" o mercado financeiro das grandes corporações?

Essas são algumas das inquietações que nos convocam a pensar a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma posição que seja responsiva e responsável à vida social e que busque instaurar gestos de escuta para experiências de docentes e discentes durante a pandemia. Com esta coletânea, convidamos os(as) leitores(as) a refletir conosco sobre as práticas pedagógicas implementadas na educação básica e no ensino superior, sobre os usos de tecnologias de informação e comunicação para fins educacionais, sobre discursos a respeito do ensino a distância e da escola, dentre outras questões. Convidamo-los/las, sobretudo, a compreender como os sujeitos constituídos/constituintes dessas práticas têm respondido e resistido às demandas de seu tempo e a pensar sobre o que aprendemos com a pandemia e o que virá pela frente.

PARTE 1

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS DISCURSIVAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Thyago Madeira França

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

É inquestionável que 2020 estabeleceu novos paradigmas para uma infinidade de relações sociais e interpessoais e, provavelmente, no contexto das práticas de ensino-aprendizagem, as mudanças abruptas instauradas pelo estado de quarentena produzirão efeitos de deslocamento significativos para se pensar as relações de ensino mediadas por tecnologias digitais. Nesse sentido, se, antes, principalmente no ensino superior, estudavam ou ministravam aulas na modalidade não presencial somente aqueles que se inscreviam nesse formato, o acontecimento histórico da pandemia de COVID-19 instaurou um modelo emergencial que referendou práticas de ensino a distância (EaD) como a única solução para que os alunos da educação básica não "perdessem o ano".

Dessa forma, em diálogo com um modelo de educação *just in time* já cristalizado em nosso cotidiano "globalizado", compreendemos que a historicidade imprevisível instaurada pelo estado de quarentena produziu discursos que normalizaram o formato a distância, ao mesmo tempo em que relativizaram ou tornaram opaca a falta de infraestrutura tecnológica que posiciona o Brasil como um dois países com a *internet* mais cara e lenta do mundo, bem como silenciam o abismo digital que excluiu, ao longo dos já passados onze meses de 2020, crianças e jovens do direito de ter acesso ao ensino público.

Diante desse embate ideológico, surgem posicionamentos discursivos que defendem que as instituições que lidam com os modos de produção do saber devem, às pressas, dar respostas à sociedade por meio de modelos temporários tidos como um novo normal e que trazem à tona memórias discursivas que chancelam o modelo de educação tradicional como antiquado e retrógrado. Ao compilarmos posicionamentos dessa natureza em publicações, notícias e entrevistas veiculadas nos primeiros oito meses de 2020, reconhecemos que muitos desses dizeres mobilizam ideologias que se aproximam de empresas que vendem modelos de ensino-aprendizagem para escolas, universidades e também governos, e que, por vezes, visam alterar leis e legislações para permitir a ampliação do formato virtual para o ensino público e privado. Mas aqui não empreenderemos reflexões mais profundas sobre essa questão. Tomaremos esse debate como uma interdiscursividade que atravessa os modos de ensino remoto instaurados.

Defendemos que a falta de políticas públicas que realmente ofereçam possibilidades de inclusão digital para as populações vulneráveis amplia as desigualdades entre alunos que mal possuem conexão de dados móveis em celulares, usados geralmente para comunicação (*WhatsApp*) e entretenimento em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*). Munidos, quando muito, de dispositivos móveis[1] sem espaço para armazenar os aplicativos mais utilizados para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem em formato remoto (*Google Classroom*, *Hangouts*, *Meet*, *Zoom*), o contexto social desses alunos é suprimido por enunciados de superação retratados em jornais e na *internet*[2], bem como pela fictícia normalização "classemedista" de contextos híbridos de educação presencial mesclados com a utilização de ferramentas digitais de qualidade. Em entrevista concedida à página *Desafios da educação*[3], Lúcia Dellagnelo, doutora em educação pela Universidade de Harvard e referência internacional em tecnologias educacionais, afirma que, provavelmente, até famílias de classe média com um computador em casa estejam passando por dificuldades de acesso digital, uma vez que é esperado que esse dispositivo esteja sendo usado também pelos pais para trabalhar.

Dessa forma, inscrito sócio-historicamente no contexto de exceção instaurado nos primeiros meses de 2020, o presente texto tem como propósito identificar e analisar formações discursivas (Pêcheux, 1997) que instauram redes de memória sobre o ensino-aprendizado remoto estabelecido como regra para estudantes de todo o Brasil. Entendemos que o acontecimento discursivo da pandemia restabeleceu já-ditos implícitos e explícitos sobre a EaD, além de instaurar discursos outros que desregulam enunciados cristalizados sobre o ensino-aprendizagem remoto e sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) em ampla escala na educação básica.

---

[1] Culturalmente, o padrão de consumo das famílias se alterou. Se, no início dos anos 2000, o produto tecnológico "necessário" eram os PCs e, na segunda década, ocorreu a popularização dos *notebooks*, atualmente o foco tem sido na compra de dispositivos móveis, os quais nem sempre são adequados para a utilização em práticas de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, raramente celulares mais baratos são eficazes para o desenvolvimento de atividades que envolvam a construção de textos, por exemplo. É evidente que se imagina um cenário doméstico em que todos esses dispositivos existam à disposição dos jovens estudantes, no entanto, o celular como único equipamento tecnológico é a realidade da grande maioria dos estudantes da esfera pública.

[2] Como exemplo, reportagens tradicionais que romantizam o fato de um jovem buscar conexão com a *internet* em algum comércio próximo de sua casa, como se o fato demonstrasse muito mais o seu reconhecimento sobre a importância de estudar do que revelasse um abismo social entre as classes.

[3] KOCHHANN, L. E. Lúcia Dellagnelo: a educação básica antes, durante e depois da pandemia. **Desafios da Educação**, 27 abr. 2020. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/. Acesso em: 28 out. 2020.

Para empreender a análise proposta, organizamos um *corpus* nove textos divididos entre reportagens, notícias e entrevistas publicadas em *sites* de universidades, jornalismo, educação ou tecnologia. Para além de chancelar críticas ou elogios prévios à EaD, o presente estudo lança um olhar analítico para o contexto das práticas de ensino-aprendizagem remotas instauradas como "novo normal" por meio da análise de manifestações discursivas que mobilizam, em sua materialidade, dados estatísticos, dizeres de especialistas e relatos cotidianos sobre os modos de fazer escola durante a pandemia.

Do conjunto de textos selecionados, iniciamos nossa observação analítica e identificamos um universo de regularidades, entendidas por Santos (2004, p. 114) como "evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo". Logo, das regularidades estabilizadas para a análise, reconhecemos sequências discursivas inscritas em posicionamentos que apontam para potencialidades e entraves referentes à interação forçada entre a educação básica e as diversas práticas denominadas de EaD.

É essencial reforçarmos que os textos aqui analisados representam somente um recorte dos posicionamentos ideológicos instaurados nas condições de produção da pandemia. Dessa forma, os efeitos de sentido que emergem de nossos gestos de interpretação são atravessados não somente pelas sequências discursivas (SDs) recortadas, organizadas e analisadas, mas também pela conjuntura e pelo crivo do acontecimento pandêmico, o qual interpela os processos discursivos instaurados nessa historicidade.

Para o desenvolvimento deste estudo, inscrevemo-nos na Análise do Discurso de Michel Pêcheux (1997; 2006; 2010), posição analítica que "supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição" (Pêcheux, 2006, p. 57). Em diálogo com o arcabouço teórico que gravita em torno da AD pecheutiana, utilizamos como ferramentas metodológicas o dispositivo matricial de Santos (2004) e o axioma discursivo de França (2019), os quais contribuem para o mapeamento das regularidades no interior de um *corpus* reveladoras de efeitos de sentido e de posicionamentos ideologicamente marcados.

Esses dispositivos analíticos também são mobilizados como ferramentas de análise dos processos de regularização discursiva que perturbam as redes de memória e produzem deslocamentos de sentido "sob o peso do acontecimento discursivo novo" (Pêcheux, 2010, p. 52).

Nesse sentido, o *corpus* documental sobre o ensino-aprendizagem na educação básica durante a pandemia foi analisado com foco no reconhecimento de tomadas de posição que dialogam ou que desestabilizam redes de memória sobre o processo discursivo em análise.

EAD E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Embora já existisse como um termo técnico no meio empresarial, o signo "remoto" vinculado ao ensino ganhou notoriedade e, de certa forma, popularizou-se no contexto pandêmico de 2020, em que escolas e universidade tiveram de adotar (ou não) o ensino remoto para não interromper suas atividades formativas. Desse modo, entendemos que, para o desenvolvimento deste estudo, é relevante, ainda que de forma breve, identificar os pontos de convergência e divergência entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a EaD, reconhecida como uma modalidade de ensino com metodologia específica e ambientes virtuais pensados para atender a uma demanda ativa de pessoas interessadas.

No Brasil, a EaD foi chancelada pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 80, estabelecendo que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, tit. VIII, par. 3, art. 80). Ela foi posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, documento que caracterizava a EaD como uma modalidade educacional em que a mediação "didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (Brasil, 2005). Em 2017, o documento anterior foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que, em seu art. 1º, passou a definir EaD como

> a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, cap. I, art. 1).

É possível reconhecer que a regulamentação de 2017 amplia a compreensão de que a EaD requer profissionais com formação em suas especificidades didático-pedagógicas, uma vez que existem métodos, avaliações, ambientes e características inerentes à própria concepção dessa modalidade. A EaD, desse modo, passa a ser valorizada em suas especificidades e singularidades.

Durante a pandemia, escolas e universidades tiveram de adotar os modos de ERE por meio de resoluções e normativas que, de forma geral, não apresentavam clareza sobre como seria o funcionamento de tais atividades. Para que possamos nos ancorar em uma definição institucionalizada, mobilizamos a Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná, que orienta que o ERE "é uma solução temporária e estratégica que permitirá, no contexto da Pandemia de COVID-19, proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino" (CIPEAD, 2020).

Não se trata, portanto, da instauração efetiva de uma mudança na modalidade de ensino, mas de uma adaptação durante um período especial, conforme as possibilidades de professores e alunos, para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Logo, o ERE deve ser compreendido como uma solução rápida e temporária, utilizada por um curto período de tempo e aplicada pontualmente, como forma de suprir demandas do ensino presencial por meio do uso de plataformas digitais. Espera-se que o ERE comece a ser descontinuado assim que o estado de crise que o motivou se dissipe.

Não se pode negar a importância que a EaD possui na expansão da formação universitária no Brasil nem é prudente incorrer na inscrição em posicionamentos de senso comum que descaracterizam essa modalidade, ao rotulá-la como inferior

ou falaciosa. No entanto, é importante reconhecermos que há discursos de diversas naturezas que cristalizam redes de memória sobre a EaD, memórias essas ativadas em um contexto em que o ensino remoto ocupou praticamente todas as interações de ensino-aprendizagem.

A MEMÓRIA DISCURSIVA

O conceito de memória que emerge dos estudos de Pêcheux (2010) deve ser entendido "não no sentido diretamente psicologista da *memória individual*, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (Pêcheux, 2010, p. 50). Dessa forma, diferente de lembranças e reminiscências pessoais, essa memória é coletiva e social, além de extremamente relevante para a compreensão dos funcionamentos discursivos e para a apreensão dos sentidos.

Assim, entendemos a memória discursiva em Pêcheux como redes vinculadas "à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo; é algo que fala sempre, antes, em outro lugar" (França, 2016, p. 3). Trata-se, portanto, de redes de memória virtuais que permitem a retomada de discursos já-ditos, cristalizados, os quais são atualizados diante da historicidade de um acontecimento discursivo.

No entanto, para além de um espaço de retomadas, essas redes funcionam como um componente de baliza entre forças ideológicas que referendam os implícitos (os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos-transversos) e as forças antagônicas que desestabilizam, perturbam e desregulam os já-ditos por meio do que Pêcheux (2010) chamou de efeitos de paráfrase. Assim, há sempre um embate entre as redes de memória e o acontecimento discursivo novo, o qual é capaz de desestabilizar e de deslocar os espaços de memória.

Pêcheux ainda diz que, em algumas conjunturas discursivas, há um afastamento entre a materialidade e a memória, o que instauraria um "jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria *memória* se esburaca, perfura-se antes de desdobrar-

-se em paráfrase" (Pêcheux, 2010, p. 53). Logo, por conta dessa instabilidade da materialidade, o autor reforça que a análise discursiva deve se debruçar nos efeitos dessa opacidade.

É a partir desse posicionamento teórico que lançamos um olhar para os enunciados que emergem na confluência entre as redes de memória sobre a EaD (os já-ditos, cristalizados) e os novos (nem tão novos assim!) discursos que, em face do acontecimento histórico da pandemia, produzem efeitos opacos sobre essa modalidade de ensino. Portanto, vale reforçarmos que "é na opacidade do não-dito que ocorrem os deslocamentos, as movências e as transformações das redes de memória" (França, 2016, p. 4).

Entendendo que a memória não é aniquilada pelo acontecimento novo, e sim sobrevive e se ressignifica, analisaremos na próxima seção SDs que compõem o *corpus* e que se inscrevem, direta ou indiretamente, em formações discursivas sobre a EaD e sobre as práticas de ERE no contexto sócio-histórico em estudo. Com base na organização e na análise das regularidades, lançamos um olhar para os efeitos de sentido que denotam tomadas de posição sobre a EaD.

É essencial reforçarmos que os recortes aqui estabelecidos nem de longe representam o universo de posicionamentos ideológicos que se estabeleceram sobre a EaD no contexto histórico em questão. As SDs em análise emergem como elementos de recorrência que instauram tomadas de posição sobre a escola pública e sobre as formas de organização da sociedade brasileira, as quais entram em conflito com discursos relacionados à EaD a partir da instauração de novos (e também antigos!) pontos de tensão em torno dessa modalidade de ensino.

GESTOS DE ANÁLISE DISCURSIVA

Ao esquadrinhar uma abordagem metodológica para os estudos do discurso, Santos (2000) estabelece que as etapas iniciais de análise de um funcionamento discursivo permitem o reconhecimento e a regulação de evidências significativas que configuram uma enunciação. Assim, é relevante retomar o fato de que, inicialmente, selecionamos um conjunto de vinte textos publicados entre março e agosto de 2020, os quais, em uma análise primeira, inscreviam-se em processos discursivos

circundados por quatro signos ideológicos ou palavras-chave: *escola pública*, *EaD*, *pandemia* e *ensino remoto*.

Após a consolidação desse *corpus*, optamos por empreender uma análise discursiva de somente nove textos, tanto pelo fato de que a organização de regularidades relacionadas aos vinte tornar-se-ia bastante extensa para um capítulo quanto por conta de reconhecermos que os selecionados apresentam uma convergência dos elementos de recorrência que coadunam com as inquietações que motivaram os objetivos desta pesquisa, corroborando-as.

Os textos selecionados para análise foram: Texto 1) Único aparelho de muitos alunos, celular ajuda pouco no ensino a distância, publicado no TILT – Portal de tecnologia da UOL; Texto 2) *Ensino a distância faz desigualdade ficar "escandalosa", diz avó de aluno que não consegue estudar por falta de equipamentos em SP*, publicado no Portal G1; Texto 3) *Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19*, publicado no Portal G1; Texto 4) *Ensino a distância no contexto da pandemia ameaça aprofundar desigualdades*, publicado no *site* da Associação dos Docentes da Unicamp; Texto 5) *Projetos legalizam ensino a distância na educação básica em caráter excepcional*, publicado no *site* da Câmara dos Deputados; Texto 6) *Educação na pandemia: professores apontam as dificuldades no ensino público*, publicado no portal de notícias A Voz da Serra; Texto 7) *Modelo de ensino a distância é desafio durante a pandemia do coronavírus*, publicado no portal do jornal Estado de Minas; Texto 8) *Aula online na quarentena: como pais, escolas e professores podem se adaptar a essa nova realidade?*, publicado no *blog* do Instituto Educacional Quindim; Texto 9) *Aulas online em arranjo emergencial "reprovam" ensino a distância no país*, publicado no TAB – portal de comportamento e sociedade da UOL.

A partir da leitura, seleção e recorte dos textos, empreendemos o levantamento de SDs que pudessem, como afirma Santos (2004), esboçar uma espécie de regulação de um dado funcionamento do discurso. Para o autor, trabalhar "a descontinuidade sentidural nas SDs de um processo enunciativo implica uma formalização, por parte do analista, acerca de sua posição particular diante do acontecimento em estudo" (Santos, 2004, p. 111), o que depende, portanto, do reconhecimento e da configuração de pontos de regularidade de um determinado

contexto sócio-histórico portador "de uma causalidade que atribui o status de acontecimento a eles" (Santos, 2004, p. 111).

A organização e a distinção das SDs foram instrumentalizadas pelos dispositivos matricial (Santos, 2004) e axiomático (França, 2019). A matriz funciona como um "mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*, com vistas a uma organização distintiva da conjuntura discursiva da enunciação em análise" (Santos, 2004, p. 114). Em diálogo com a síntese matricial, o axioma discursivo trabalha como um enunciado representante de um efeito de enunciação responsável por delinear uma conjuntura discursiva em análise e por evidenciar inscrições em posicionamentos ideologicamente marcados.

É relevante reforçar que o axioma não é um recorte da materialidade do *corpus*, mas se configura a partir de uma existência material nas redes de memória e, por isso, contempla reformulações possíveis em um devir histórico. Trata-se, portanto, de um enunciado "operador que emerge de um diagnóstico analítico, de um efeito das regularidades, bem como de uma memória [que] permite uma espécie de estabilização de sentidos a partir de regularidades que remetem a posicionamentos ideologicamente marcados" (França, 2019, p. 135).

Desse modo, organizamos a seguir as análises em torno de cinco matrizes e cinco axiomas discursivos, os quais revelam posicionamentos que, a partir da conjuntura histórica em questão, estabilizam, confirmam e deslocam sentidos sobre a escola pública e sobre a EaD brasileiras. A instauração do primeiro axioma discursivo está relacionada ao deslocamento de sentidos que, no contexto da pandemia, atribuiu o nome de EaD à grande maioria das propostas de ERE.

Axioma 1: Existe uma sobreposição de sentidos entre o ERE e a EaD, o que prejudica, inclusive, uma reflexão crítica sobre a importância e as potencialidades de ambas as metodologias.
(T1-SD2)[4] Para a professora, o ensino remoto que está sendo praticado nesse contexto pelas escolas públicas é diferente do ensino a distância. As metodologias da EaD são pensadas e adaptadas com tempo e os estudantes se matriculam já sabendo das condições de acesso: precisam ter *internet* e equipamento compatível. Então, além da intencionalidade e da preparação do material e das aulas pelo professor, existe também a intencionalidade do estudante que escolheu o ensino a distância.
(T3-SD3) Segundo Mauricio Canuto, professor de didática no Instituto Singularidades (SP), o que está sendo feito pelas escolas não pode ser chamado de "educação a distância" – é um regime emergencial de ensino remoto.
(T4-SD1) A opção ampla pela utilização da EaD (Educação a Distância), que vem sendo feita de forma improvisada e imediatista pelas políticas educacionais do governo federal, de governos estaduais e municipais e por um grande número de instituições de ensino brasileiras, ameaça produzir uma precarização em todos os níveis do ensino e vai ampliar as desigualdades já acentuadas no sistema de ensino do país.
(T4-SD7) A EaD investe pesado apenas na produção de conteúdos num país em que há escolas sem computadores, sem álcool gel e até sem papel higiênico. Então, como fornecer um celular a esses alunos?
(T6-SD4) Desde o começo do isolamento social e com o ensino remoto, a experiência do ensino a distância não conseguiu alcançar os resultados esperados e percebe-se um esvaziamento no processo, seja pela falta de estrutura, pela falta de planejamento e de investimentos adequados em inovação tecnológica ou pelo excesso de atividades e conteúdos propostos.
(T8-SD3) Por isso, é preciso ter, por exemplo, um designer instrucional, para ajudar a guiar os professores na aprendizagem remota. Afinal, não se trata de uma mera transposição de conteúdo. A gente também tem que pensar em formação continuada de professores, com apoio tanto na parte técnica da EaD como na parte emocional.
(T9-SD5) A EaD envolve planejamento do professor e condições de engajamento do aluno. Não se trata apenas de gravar vídeo, mas de adaptar tudo para plataformas diferentes.

Fonte: O autor

Ao analisarmos as sequências estabilizadas na matriz acima, é possível reconhecer que, apesar de haver um reconhecimento em *T1-SD2*, *T3-SD3* e *T9-SD5* de que o ensino remoto implantado nas escolas não pode ser tomado como EaD, o conjunto das SDs converge para uma regularidade discursiva contrária.

Esse atravessamento de sentidos pode ser percebido de duas formas. Primeiramente, temos as três SDs supracitadas que, ao questionarem que as práticas

[4] A numeração (T1/SD2) adotada como notação para os fragmentos analisados corresponde a (Texto 1/Sequência discursiva 2). O mesmo critério será utilizado para a referência às demais sequências discursivas recortadas.

desenvolvidas não podem ser tomadas como EaD, confirmam que existe uma confluência de sentidos historicamente demarcada. Em seguida, representados pelas SDs (*T4-SD1*, *T04-SD7*, *T6-SD4* e *T8-SD3*), identificamos regularidades que inscrevem o signo ideológico ERE sob a égide da EaD, o que provoca a retomada de redes de memória que promovem a opacidade das especificidades relacionadas ao regime emergencial, tomando-o como uma metodologia de ensino já existente e difundida no que tange aos seus discursos de constituição.

A partir das análises, ainda é possível inferir que esse imbricamento provoca efeitos de contradição que são nocivos não somente para os atores sociais que estão inscritos nessas conjunturas escolares, mas também para a própria EaD, uma vez que as atribuições relacionadas a esse formato se apresentam, no interior do *corpus*, por meio de críticas sobre sua ineficácia em atender à diversidade da escola pública no momento da pandemia. Podemos perceber essa questão nos recortes "a EaD investe pesado apenas na produção de conteúdos num país em que há escolas sem computadores, sem álcool gel e até sem papel higiênico" (T4-SD7) e "Desde o começo do isolamento social e com o ensino remoto, a experiência do ensino a distância não conseguiu alcançar os resultados esperados e percebe-se um esvaziamento no processo" (T6-SD4).

Dessa forma, a tensão de sentidos instaurada pela regularidade desse axioma não só amplia e desloca discursos normativos que regulamentam o funcionamento do que é a EaD, como também estabiliza, em uma única formação discursiva, a diversidade de metodologias instauradas diante do acontecimento pandêmico, tomando-as como falhas, ineficazes e excludentes. Para tanto, é possível afirmar que os preconceitos tradicionais que se vinculam à memória discursiva sobre a EaD (método desorganizado, "pagou-passou" e com qualidade inferior ao presencial) são mobilizados como argumentos já-ditos e cristalizados para estabilizar sentidos que criticam o ERE.

É possível ainda reconhecer dizeres que insinuam a ampliação da participação de modos de EaD na educação básica, em especial na escola pública, mas lançaremos um olhar para esse tópico no axioma 5. Passemos agora para a segunda matriz e para o axioma 2, que ampliam o olhar analítico acerca dos processos de desigualdades que gravitam em torno do regime de ERE instaurado no Brasil em 2020:

Axioma 2: *Revestido de sentidos que se inscrevem em uma formação discursiva sobre a EaD, o ERE revela e, de certa forma, amplia desigualdades antes relativamente silenciadas pelo discurso contemporâneo de que todos estão conectados.*
(T1-SD1) Não é de hoje que o celular é uma ferramenta para os jovens realizarem inúmeras tarefas do cotidiano. No entanto, em meio à pandemia de coronavírus, o aparelho demonstra falhas de usabilidade para quem precisa dele para o estudo a distância. Essa é a realidade de milhares de jovens alunos que estão matriculados na rede pública de ensino nas periferias de São Paulo.
(T3-SD1) Não é uma situação estruturada: faltam equipamentos, não há acesso à *internet*, as pessoas não dominam as tecnologias digitais. A EaD pressupõe que todos estejam conectados e integrados, explica.
(T3-SD4) Alguns jovens moram na roça e já enfrentam dificuldades para frequentar presencialmente a escola. Agora, então, sem sinal de telefone ou de *internet*, estão completamente afastados.
(T4-SD4) A massificação da EaD, no contexto da crise, vai levar inevitavelmente a um aprofundamento da desigualdade no sistema de ensino. Salomão mostrou que estudantes da classe C, em sua quase totalidade, só têm acesso a *internet* pelo telefone celular. E os das classes D e E, também só com celulares, dependem de planos muito limitados e pré-pagos para acessar a rede.
(T6-SD1) Fica cada vez mais evidente que, apesar dos esforços das redes, parte dos estudantes não consegue ter acesso à educação por esse sistema. As razões são várias – e incluem falta de estrutura em casa, de computadores ou de conexão.
(T6-SD3) Para o professor de história e filosofia de São Paulo, Álvaro Dias, à medida que o número de alunos que assistem às aulas cai, a escola deixa cada vez mais de cumprir seu papel, e o ensino a distância se mostra cada vez menos inclusivo.
(T8-SD9) Há várias situações, tanto crianças em situação de vulnerabilidade econômica como famílias de classe média que têm três filhos e não possuem três equipamentos para acesso simultâneo, por isso há dificuldade de conexão.

Fonte: O autor

Ao analisarmos o *corpus* documental que compõe a pesquisa, é possível reconhecer que há uma retomada de memórias discursivas que escamoteiam processos de desigualdade em favor de um discurso da globalização e da falácia de que todos estão conectados, possuem acesso à *internet* e fazem parte de um mundo cada vez mais digital, o que entra em contradição em: "Não é uma situação estruturada: faltam equipamentos, não há acesso à *internet*, as pessoas não dominam as tecnologias digitais. A EaD pressupõe que todos estejam conectados e integrados, explica" (T3-SD1).

Assim, inseridas historicamente no contexto de pandemia, as SDs elencadas na matriz (e ao longo de todo o *corpus*) desestabilizam as redes de memória que

propõem a existência de uma inclusão digital e revelam, em face da necessidade democrática de conexão de *internet* para a continuidade dos estudos, um processo amplo de exclusão digital no Brasil, o que pode ser realçado pelo recorte "A massificação da EaD, no contexto da crise, vai levar inevitavelmente a um aprofundamento da desigualdade no sistema de ensino" (T4-SD4). Nesse sentido, o aprofundamento das desigualdades é ressaltado pelo fato de que possuir dispositivos fixos ou móveis (celular, *notebook* ou PC) e uma conexão de *internet* de qualidade passou a representar, no contexto de ERE, condição indispensável para se ter acesso ao ensino, o que não garante, evidentemente, a efetivação da aprendizagem.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020)[5], estudo realizado desde 2005 e que mapeia o acesso às TICs nos domicílios urbanos e rurais do Brasil, bem como as formas de utilização da tecnologia por indivíduos de 10 anos de idade ou mais, em 2019, somente 44% dos domicílios da zona rural brasileira tinham acesso à rede de *internet*. Na zona urbana, o índice de conectividade dos lares é de 70%. Quando se analisam essas diferenças em relação às classes sociais, as desigualdades ficam ainda mais escancaradas: 96,5% dos domicílios das classes A e B possuem *internet*, ao passo que, nas classes D e E, esse número cai para 59% de lares conectados. Esse diagnóstico de desigualdade também se destaca como uma ressonância discursiva nas SDs, ao se enunciar a falta de equipamentos que deem conta das demandas do ERE, as dificuldades de conexão e sinal e, ainda, a falta de letramento digital acerca das TDICs.

Por isso, entendemos ser essencial que o ERE seja compreendido e analisado em diálogo com suas limitações e exclusões. Se a organização da sociedade brasileira já exclui os filhos da classe trabalhadora, principal público da escola pública, o contexto emergencial instaurado pode ampliar os processos de desigualdade, uma vez que o papel da escola, em uma sociedade de classes tão desigual como a brasileira, transcende a mera escolarização dos saberes e também se ocupa da formação humana, ética e social do cidadão em construção. Podemos reconhecer essa questão, de forma constitutiva, no recorte "à medida que o número de alunos que assiste

[5] CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Domicílios 2019**: principais resultados. [São Paulo], 2020. 31 slides. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

às aulas cai, a escola deixa cada vez mais de cumprir seu papel, e o ensino a distância se mostra cada vez menos inclusivo" (T6-SD3).

Para além das SDs organizadas na matriz, o *corpus* ainda revela que as dificuldades não se relacionam somente com as tensões entre os estudantes e suas dificuldades de conexão, mas atingem especificidades relacionadas ao contexto rural vivido por muitos alunos (T3-SD4), havendo, ainda, uma falta de conhecimento tecnológico de pais e professores. Assim, não se trata de um único e objetivo entrave relacionado ao acesso a equipamentos e conexão, mas de um problema de formação e de infraestrutura complexo para ser resolvido em um contexto forçado de ERE.

O fato de o ERE revelar também processos de exclusão sofridos pelo professor é o foco da próxima matriz e do axioma 3:

Axioma 3: *Além de um processo de exclusão que atinge os alunos da escola pública, os professores dessa realidade, que não possuem formação para atuar nesse formato e, por vezes, nem condições financeiras para arcar com os custos de equipamentos e rede, também sofrem dificuldades para se inscrever no ERE.*
(T2-SD2) Até mesmo parte dos professores não está conseguindo se adaptar a esse desafio. Temos limitações econômicas e estruturais. Anos de defasagem salarial e de pouco investimento em mídias eletrônicas nas unidades resultou nesse problema: nem as unidades escolares dispõem de boa *internet*.
(T3-SD5) Não são só os alunos que se queixam da falta de equipamentos adequados para a educação remota. Juliana Souza é professora de geografia de uma escola estadual de Caieiras (SP). Durante a quarentena, ela está indicando vídeos e leituras para os estudantes: "Não pretendo gravar aulas, porque preciso aceitar minha realidade. Não tenho aparelhos com tecnologia suficiente".
(T6-SD2) A professora Priscila Vieira, de Goiás, por exemplo, também precisou se adaptar: "Tive de passar meu celular privado para os alunos tirarem dúvidas. A educação também se dá por afeto. Então, nesse período, fica mais difícil. Estamos tendo de aprender diariamente como dar a aula a distância. A gente está se reinventando", ressaltou.
(T7-SD2) Outra dificuldade de alguns estabelecimentos de ensino, segundo Zuleica, é a inaptidão para pôr conteúdos no ar ou falta de pessoal para fazê-lo. "Isso requer professores bem formados e estrutura adequada", diz.
(T9-SD1) De outro, não é só o acesso à *internet* que conta: nem todo professor é *youtuber* de aula show, domina didática e ferramentas tecnológicas para a EaD (Educação a Distância) emergencial ou possui condições – inclusive psicológicas – para continuar lecionando dentro de casa como se nada estivesse acontecendo *lá fora*.
(T9-SD2) Durante a crise provocada pela pandemia, escolas públicas tiveram poucas orientações na adaptação do ensino presencial ao ensino remoto. Professores ficaram à própria sorte, com a exigência de ministrar aulas *online* de repente.

Fonte: O autor

Além dos processos de exclusão social que estigmatizam a escola pública e os seus alunos, as análises das SDs revelam que o acontecimento discursivo que instaurou o ERE revela a figura do professor também como um sujeito excluído. Além de propor que há uma falta de formação acadêmica por parte dos docentes para estabelecer AVAs e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem mediadas pelas TDICs (T07-SD02; T06-SD02), nossas análises também demonstram que há problemas relacionados às condições de trabalho do docente que desencadeiam situações econômicas que dificultam que essa classe trabalhadora possua equipamentos e conexão de qualidade necessários para se adaptar ao ERE. Isso pode ser ressaltado pelos seguintes recortes: "Não pretendo gravar aulas, porque preciso aceitar minha realidade. Não tenho aparelhos com tecnologia suficiente (T03-SD05)" e "Até mesmo parte dos professores não está conseguindo se adaptar a esse desafio. Temos limitações econômicas e estruturais" (T02-SD02).

Ao longo do *corpus*, também notamos uma confluência entre as memórias que relacionam a docência a um trabalho messiânico, que deve ser cumprido a qualquer preço, e as dificuldades pessoais e emocionais enfrentadas pelos profissionais durante o ERE: "Tive de passar meu celular privado para os alunos tirarem dúvidas. A educação também se dá por afeto (T06-SD02) e possui condições – inclusive psicológicas – para continuar lecionando dentro de casa como se nada estivesse acontecendo 'lá fora'" (T09-SD01).

Outro ponto de tensão discursiva que emerge como significativo no interior do *corpus* são as diferenças sociais e estruturais que envolvem a escola pública e a privada. É sabido que muitas dificuldades enfrentadas no ERE são comuns para ambas as esferas, como as questões relacionadas à aprendizagem. Entretanto, lançaremos um olhar sobre os discursos que ativam processos de memória sobre as diferenças (embates ideológicos) entre essas duas realidades.

Dessa questão, estabelecemos a quarta matriz e o axioma 4:

Axioma 4: *O ERE retoma e potencializa as diferenças sociais e estruturais que existem entre a escola pública e a escola privada.*

(T2-SD1) Rauny Siqueira tem medalhas de olimpíadas de matemática e xadrez, mas, sem *smartphone* e *Wi-Fi* em casa, não tem mantido rotina de estudos e vê seu sonho de se tornar engenheiro civil se distanciar.

(T3-SD2) A estratégia adotada, no entanto, escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos – acesso limitado à *internet*, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares.

(T3-SD6) É um desespero. Enquanto as escolas particulares têm estrutura, professores à disposição, a gente está à mercê. "Minha filha precisa esperar que eu chegue em casa para poder usar meu celular", afirma. "É um sistema excludente. Quero que meus filhos tenham estudo, consigam um bom desempenho no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio]. Mas, para as classes mais baixas, está cada vez mais difícil".

(T4-SD3) Não é ainda o momento de definir como se dará o fechamento do ano letivo e o cumprimento dos currículos. Mas essa é uma questão que terá que ser enfrentada, uma vez que os efeitos da pandemia poderão se alongar ainda por muito tempo. E, para estudantes de famílias com boas condições financeiras, perder seis meses do ano letivo não significa muito, mas para os que vêm de famílias empobrecidas essa perda pode ser decisiva.

(T4-SD6) Segundo a professora, são muitos os alunos dentro das escolas públicas que não têm sequer um celular. E, por isso, trabalhos que demandam acesso à *internet* sempre são realizados em grupos. Além disso, apontou ela, a EaD não pode ser discutida sem levar em conta a situação do país. Famílias de alunos passando dificuldades até alimentares não têm conseguido sequer pagar as contas e isso é agravado ainda mais pela pandemia. Enquanto isso, têm sido disponibilizadas plataformas de EaD até para estudantes em fase de alfabetização e que exigem a participação da mãe ou do pai para o aprendizado dos conteúdos.

(T7-SD3) Já a rede privada, diante do impasse entre aquelas que se valem ou não do recurso das aulas *online*, usa de sua autonomia para mobilizar os estabelecimentos a manter pelo menos algo em uníssono: o vínculo com as famílias.

(T08-SD03) Por isso, é preciso ter, por exemplo, um designer instrucional, para ajudar a guiar os professores na aprendizagem remota. Afinal, não se trata de uma mera transposição de conteúdo. A gente também tem que pensar em formação continuada de professores, com apoio tanto na parte técnica do EaD como emocional.

(T8-SD5) O mais importante é ajudar as crianças a criar uma rotina de estudos. Pode fazer em casa um cantinho de estudo. Organizar o ambiente domiciliar para que o filho estude, provendo um móvel adequado ou um local mais silencioso. O aluno fica até mais confiante se o pai e a mãe apoiam nesse processo de estruturação. Depois ele pode seguir sozinho, nem sempre o pai precisa acompanhar toda a rotina, o tempo todo.

(T08-SD06) Um desafio que tem sido muito debatido é como equilibrar a carga de trabalho dos professores. Então, a escola tem que buscar novas soluções para isso. Contratar, por exemplo, designers instrucionais, designers, tutores, com papéis muito bem definidos e divididos na escola. Afinal, o professor está assumindo todos esses papéis, o que gera um acúmulo de funções e uma sobrecarga de trabalho.

Fonte: O autor

É possível reconhecer que as análises das SDs relacionadas aos axiomas 2 e 3 demonstram que o processo discursivo em análise reforça as redes de memória discursiva que inscrevem a escola pública e o seu público em formações discursivas da exclusão digital e da vulnerabilidade social. No entanto, há também certa recorrência que incita uma análise contrastiva entre a realidade sócio-histórica da escola pública e da escola particular, com foco nas diferenças de oportunidades e de acesso de seus respectivos alunos.

No contexto privado, as análises dos textos revelam que os debates sobre a EaD e o ERE são sobrepostos por conflitos outros instaurados pelo contexto pandêmico. Dessa forma, dizeres relacionados ao debate sobre a diminuição do valor das mensalidades, uma vez que as escolas estariam economizando com a estrutura fechada, e sobre a demissão de professores instauram pontos de tensão e acabam por silenciar reflexões a respeito das relações de ensino-aprendizagem.

Entendemos que esse silenciamento se dá, principalmente, por dois aspectos. O primeiro é que, de fato, na maioria dos casos, estudantes da rede privada e as respectivas instituições de ensino possuem estrutura financeira para instaurar modos de ERE diversos. Retomando a já citada pesquisa TIC Domicílios de 2019, somente 3% dos alunos das escolas privadas possuem acesso à *internet* exclusivamente pelo celular e, ainda, 64% dessas instituições já possuíam ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem.

O segundo ponto de silêncio emerge do fato de que, ao se discursivizar sobre a escola particular, discursiviza-se sobre uma empresa, um comércio e, por conta disso, é esperado que o foco seja nas tensões relacionadas à diminuição da arrecadação durante a pandemia por conta do cancelamento de matrículas de muitos alunos, o que desencadeou, em muitos casos, a demissão de professores. Segundo estimativas da Federação Nacional de Escolas Particulares (Fenep), cerca de 300 mil professores da educação básica já foram demitidos durante o ERE instaurado pela pandemia. A organização ainda estima que 60% das instituições privadas voltadas para a educação infantil devam fechar até o fim de 2020[6].

Entretanto, as SDs postas em diálogo na quarta matriz e no axioma 4 revelam,

[6] Retirado de uma entrevista com o presidente da Fenep, Ademar Batista Pereira (BALACCI, 2020).

acima de tudo, uma distância social entre as duas realidades em foco, que vale ser reforçada pelo recorte da SD T3-SD6: "Enquanto as escolas particulares têm estrutura, professores à disposição, a gente está à mercê. Minha filha precisa esperar que eu chegue em casa para poder usar meu celular, afirma. É um sistema excludente. Quero que meus filhos tenham estudo, consigam um bom desempenho no Enem. Mas, para as classes mais baixas, está cada vez mais difícil". Os dizeres dessa SD reforçam a ampliação do processo de exclusão dos alunos da escola pública durante o ERE, uma vez que as provas do Enem 2020, por exemplo, não foram canceladas, mas somente reagendadas para acontecer no início de 2021.

Dessa forma, a não ser que o contexto de ausência comprovada de uma vacina para conter a pandemia de COVID-19 se altere até o final de 2020, todos os alunos do ensino médio brasileiro, público ou privado, inscritos nas diversas condições de ERE, farão as mesmas provas do exame nacional, partindo de contextos diversos. É verdade que essa desigualdade entre os alunos desses contextos já imperava em contextos normais, no entanto, o ERE intensifica essa distância, pois insere o elemento da exclusão digital dos alunos e professores da escola pública como mais um fator a ser considerado ao se pensar políticas de justiça social para a educação.

O abismo discursivo que existe entre as duas realidades sociais também pode ser reconhecido em T8-SD5, uma vez que na SD se propõe que, em casa, seja criada uma rotina em um espaço silencioso destinado para o estudo, com móveis adequados, para que o aluno se sinta confiante. Parece irônico propor que grande parte dos alunos da escola pública, os quais naturalmente são de famílias afetadas em seu sustento pela pandemia, muitas delas dependentes do Auxílio Emergencial instaurado pelo governo federal, encontrem em casa um espaço reservado, silencioso e ergonômico para desenvolver os seus estudos.

Durante o levantamento do *corpus* aqui analisado, encontramos diversos relatos publicados em *sites* sobre educação de realidades domésticas em que crianças e jovens simplesmente não conseguem desenvolver um ambiente adequado de estudo. Seja por existirem distrações de diversas naturezas, seja pela falta de espaço específico para o desenvolvimento das atividades remotas, supor que alunos de variadas realidades sociais possam facilmente empreender um ambiente de aprendizado produtivo em casa é, de certa forma, um equívoco.

Os efeitos de sentido opacos relacionados à realidade sócio-histórica da escola pública também dialogam com as redes de memória sobre a EaD em T8-SD3, ao se propor que as instituições de ensino possuam um designer instrucional para auxiliar os professores no ERE. A SD ainda estabelece a necessidade de formação continuada de professores, com apoio técnico em EaD e acompanhamento emocional. Novamente se trata de proposições extremamente distantes da realidade da grande maioria das escolas públicas, as quais possuem professores com excesso de carga horária e orçamentos parcos que são destinados a manter a estrutura escolar em funcionamento. É comum encontrarmos escolas que não possuem sequer equipamentos de projeção ou conexão de *internet* para os professores, o que dirá para disponibilizar psicólogos ou um designer instrucional para a consolidação de AVAs saudáveis e produtivos, seja para o momento de ERE ou para situações de normalidade sanitária.

Entendemos que existem discursos relacionados aos modos de EaD que precisam ser combatidos ao se pensar na educação básica e, em especial, na escola pública. Por isso, é indispensável que não vejamos com olhos ingênuos as propostas de implementação de percentuais de EaD na educação básica, as quais servem a interesses de empresas que visam ampliar o formato bancário e técnico da escola pública brasileira, silenciando e/ou destituindo o seu papel social formativo que transcende a mera formação de mão de obra trabalhadora. Devemos desconfiar de propostas de escola que condicionam um modelo de ensino aliado aos interesses do mercado.

Acerca dessa questão, estabelecemos, por fim, a quinta matriz e o axioma 5, os quais estabilizam regularidades discursivas acerca das ameaças que a ampliação das práticas de EaD oferecem para a consolidação e o fortalecimento de uma escola pública como um espaço físico essencial e, por vezes, único de convivência, socialização e acesso aos saberes científicos de milhares de crianças e jovens brasileiros. Por intermédio dessa reflexão, configuramos o último axioma.

Axioma 5: *As condições de produção do ERE permitem uma ressignificação dos espaços de atuação e de aceitabilidade da EaD no Brasil, o que pode ameaçar a integridade social da escola pública, pois abre o debate para a virtualização e privatização da educação básica.*
(T4-SD2) A EaD, da forma como está colocada agora, abre brechas imensas para setores empresariais que já vêm se preparado para vender seus produtos e ocupar os espaços do ensino público. (T4-SD5) A flexibilização da EaD, permitida pelas mudanças na legislação desde o governo Temer, e que atingem até a educação básica, sequer foi discutida com profundidade no país e tem sido implantada de forma vertical, sem ouvir educadores. Mesmo assim, nenhuma dessas legislações prevê a flexibilização como estamos vendo hoje. (T5-SD1) Projetos em análise na Câmara dos Deputados inserem na lei a possibilidade do ensino a distância na educação básica e a responsabilidade de o Estado prover os meios de acesso a essa modalidade. (T5-SD3) Além disso, o texto fixa como dever do Estado brasileiro assegurar o fornecimento de *internet* e de equipamentos necessários ao acesso à educação a distância para alunos e professores da rede pública, na forma regulamentada pela União. (T8-SD7) Talvez, neste contexto, a legislação, então, precise ser revista no pós-pandemia. Acho que temos que compreender esse assunto em duas esferas: um é o programa de ensino *online*, e o outro é o meio digital utilizado para o aprendizado. Neste momento, estamos vivendo o segundo; para alcançarmos o primeiro, dependemos da revisão da legislação.

Fonte: O autor

A escola pública é um espaço de projeto de sociedade e, por isso, é perceptível que o contexto e os discursos na pandemia demonstram que existe uma disputa (ideológica e mercadológica) por esse espaço, por meio da instrumentalização do saber e do poder que o domínio do conhecimento permite. Se o contexto da pandemia abriu uma avenida para a mercantilização da educação básica, devemos defender a escola pública com unhas e dentes, para que propostas de diálogo com a EaD sejam minimamente racionais, diante das desigualdades que se apresentam e também em respeito à função formativa e social que a escola possui na vida dos alunos e na construção de uma sociedade.

Não podemos nos esquecer de que já existe no Brasil um monopólio desse tipo de serviço, pois dois ou três conglomerados educacionais já dominam praticamente todo o ensino superior em EaD e, provavelmente, possuem interesse em ampliar essa fatia de mercado, o que já foi demonstrado por projetos e intenções de alteração na legislação que protege a educação básica.

Em *Educação a distância na transição paradigmática*, Oliveira (2012) reflete sobre os diversos interesses que gravitam em torno da EaD no Brasil. Para o autor:

> A EAD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente, aos fabricantes de equipamentos e *softwares*, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EAD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando barreiras geográficas (Oliveira, 2012, p. 34).

Dessa forma, ao possibilitar que milhares de pessoas tenham a oportunidade de adentrar a universidade, é inquestionável que a EaD promove, direta ou indiretamente, a democratização do ensino superior, seja ele público ou privado. No entanto, a nossa preocupação está nos discursos de normalização desse modelo que podem, aos poucos, relativizar leis e normativas que, atualmente, proíbem ou limitam a utilização de metodologias dessa natureza na educação básica.

Atualmente, a EaD é proibida para a Educação Infantil, tida como inadequada para o Ensino Fundamental (EF), e um tanto inviável para o Ensino Médio (EM). No caso da inadequação relacionada ao EF, entende-se que a criança ainda necessita desenvolver competências relacionadas à autonomia, à concentração e à autodisciplina. No caso do EM, além dos já referidos problemas de desigualdade, exclusão digital e falta de infraestrutura nas próprias instituições de ensino, defende-se que seria necessária uma complexa estrutura para a implantação da EaD.

E é nessa esfera que emergem discursos oportunistas que visam privatizar parte do ensino público brasileiro, o que, de certa forma, é mencionado, de forma constitutiva, nas SDs T4-SD2, T4-SD5, T5-SD1 e T8-SD7. Para além das regularidades relacionadas ao *corpus*, a análise do acontecimento da pandemia revela a aceleração de discussões que há um tempo já existem no âmbito jurídico. Em entrevista (Sinpro, 2020), Luiz Carlos de Freitas, pesquisador da Faculdade de Educação da Unicamp, reforça que a adoção da BNCC e a participação em avaliações como o Pisa

e a Prova Brasil criam rankings de melhor e pior escola para que, posteriormente, empresas possam oferecer soluções para a questão por meio de materiais didáticos engessados.

O professor entende que a BNCC padroniza 60% do conteúdo ensinado nas escolas, deixando os outros 40% fora dos processos tradicionais de avaliação, ou seja, como se fossem conteúdos menos importantes. Para ele, a BNCC acaba com as possibilidades de existência das escolas populares e do campo, bem como abre portas para que grandes grupos empresariais detentores do monopólio da EaD no Brasil possam produzir materiais didáticos apostilados que se adequem à realidade da base nacional. Ao citar a cidade de Campinas, o pesquisador nos lembra de que já existem vários estados e municípios que transferiram a gestão das escolas para ONGs e Organizações Sociais (OS), as quais, na maioria dos casos, adotam materiais didáticos vinculados a empresas que produzem um modelo pronto de educação.

Segundo a Iniciativa Educação Aberta (2020), projeto de extensão universitária da UnB apoiado pela Unesco e que oferece formação gratuita e *online* para profissionais da educação básica, até as empresas que disponibilizam gratuitamente plataformas e AVAs para as secretarias municipais e estaduais de ensino devem ser analisadas com atenção. Segundo os participantes do projeto, a gratuidade de aulas *online* escamoteia modelos de negócio que lucram com a exploração de dados dos usuários inscritos no contexto da escola.

Encerramos as reflexões sobre esse axioma com a retomada da SD T8-SD7: "Talvez, neste contexto, a legislação, então, precise ser revista no pós-pandemia. Acho que temos que compreender esse assunto em duas esferas: um é o programa de ensino *online*, e o outro é o meio digital sendo utilizado para o aprendizado. Neste momento, estamos vivendo o segundo, para alcançarmos o primeiro, dependerá de como a legislação será revista para isso". Trata-se de um dizer que se vincula à formação discursiva da escola enquanto mercado, uma vez que estabelece a necessidade de se rever, após a pandemia, as legislações que regulam a educação básica em favor da presença dos meios digitais figurarem como possíveis na escola.

Não somos contrários à utilização de recursos digitais na escola pública. Os filhos da classe trabalhadora precisam ter acesso às TDICs, para que não se distanciem das tecnologias e das práticas de letramento digital, o que contribuiria para a

ampliação dos históricos processos de exclusão das classes populares brasileiras. Contudo, receamos que o "novo normal" instaurado pelo contexto sócio-histórico da pandemia afrouxe a vigilância coletiva que gravita em torno da escola pública, instituição comumente tomada como pobre e sucateada, mas que é vista como uma galinha dos ovos de ouro por grupos educacionais da iniciativa privada. Fiquemos todos de olho!

Entendemos que a instauração do *corpus* analisado permitiu lançarmos um olhar analítico para o contexto de exceção instaurado pela pandemia. Assim, por meio de uma inscrição teórica nos estudos pecheutianos sobre o discurso, buscamos identificar formações discursivas e redes de memória sobre a EaD e sobre a realidade sócio-histórica da escola pública brasileira e seus principais atores, os alunos e os professores.

Nossos gestos de interpretação foram perpassados por um comprometimento ético com a análise das condições de produção do discurso, que fez emergir elementos que delinearam posicionamentos marcados sobre o processo enunciativo em análise, ou seja, sobre os discursos que circundam, confirmam e ressignificam os signos ideológicos *EaD* e *escola pública*, os quais permitiram refletirmos sobre tensões que (in)viabilizam a EaD na rede pública durante e depois da pandemia.

De um lugar discursivo de investigação, fizemos como propõe Santos (2004) ao dizer que "a partir da (re)construção das condições de produção, o analista começa a observar um universo de regularidades" (Santos, 2004, p. 114), as quais aqui revelaram memórias de diversas naturezas que atualizam e restabelecem implícitos sobre a escola pública e sobre a EaD, mas que também, em face de um acontecimento novo, instauram jogos de força capazes de desregular discursos e perturbar as redes de já-ditos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos teóricos, por meio da escolarização científica de saberes diversos, a escola pública tem o papel de formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender, atuar e transformar a sociedade em que vivem. Todavia, compreendemos que, para muitos alunos, além de representar também um espaço de socialização,

a escola e sua merenda significam acesso a uma refeição garantida por dia, e isso precisa ser levado em consideração em um país em que o número de miseráveis que sofrem com a fome voltou a crescer.

Após quase um ano de ERE em 2020, é possível reconhecer que o debate sobre seu caráter de excepcionalidade já foi ampliado e que alguns discursos que espelhavam esse modelo à tradicional EaD têm se dissipado. Também é notório que parte dos alunos e professores assimilou novos saberes que, quando voltarmos à normalidade, poderão contribuir para a construção de novas relações de ensino-aprendizagem por meio do diálogo com as TDICs e com as diversas demandas de formação dos alunos da escola pública.

Entretanto, esse debate não pode criar narrativas que normalizem a presença da EaD na educação básica. Uma escola que se preocupa com as histórias locais e com as inscrições sociais dos seus sujeitos precisa se sobrepor à imposição de um modelo escolar de mercado. Por isso, esperamos que o acontecimento da pandemia e o presente estudo incitem reflexões sobre os processos de contradição que envolvem o ERE e a realidade sócio-histórica da escola pública.

As regularidades estabilizadas pelos axiomas revelaram, de forma geral, a sobreposição de sentidos entre ERE e EaD. Com o axioma 1, notamos que essa confluência promove deslocamentos de sentidos que apontam, ao mesmo tempo, para uma insatisfação com os modos de ERE implantados durante a pandemia e uma tomada de posição sobre as singularidades que constituem a EaD. No axioma 2, identificamos memórias sobre o mito da conectividade democrática e, ainda, sobre como essa questão deve ser levada em consideração ao se pensar propostas de ensino remoto para alunos da educação básica, em especial da escola pública, uma vez que poucas instituições públicas e a minoria dos discentes parecem estar verdadeiramente inscritos nesse mundo digital.

De forma dialógica, o axioma 3 estabilizou sentidos e revelou memórias sobre as condições de trabalho e financeira da classe dos professores que se inscrevem no lugar do ensino público. Assim, o ERE potencializou tomadas de posição sobre o professor como um profissional que enfrenta dificuldades de diversas naturezas. De um lado, o incessante debate sobre a sobrecarga de trabalho dos docentes, os quais passaram a acumular funções que, na EaD, são de outros profissionais (desenvolve-

dor de AVA, tutor, entre outros). De outro, a denúncia sobre como esses profissionais, assim como os alunos, estão encontrando dificuldades para manter equipamentos e conexão de qualidade.

No interior dessa discussão, o axioma 4 retomou tensões e redes de memória que afastam a escola pública da escola privada. No contexto da pandemia, esses dois lugares sociais revelam posicionamentos diferentes sobre as possibilidades e dificuldades de implantação de modos de ERE. O axioma 5 estabilizou sentidos que fazem emergir redes de memória sobre o desejo de privatização do ensino público, ao mesmo tempo em que demonstrou que essas memórias se reorganizaram em torno do acontecimento novo, que permitiu discussões mais elaboradas sobre as possibilidades de participação da iniciativa privada na escola pública.

Pesquisas que tomam como objeto de discussão esse recorte de contexto são necessárias para que os modos de EaD que permeiam a educação brasileira contribuam para ampliar as possibilidades de ensino e nunca para chancelar as desigualdades, as quais têm na escola pública grande parte dos seus representantes, inscritos em uma diversidade de estigmas e preconceitos de diversas naturezas. É preciso romper com as memórias discursivas que cristalizam a escola pública como lugar de miséria humana sem deixar de se levar em conta suas especificidades ideológicas e suas demandas singulares.

Sob uma roupagem que desvirtua a importância e o valor inquestionável da EaD para a educação brasileira, devemos tomar cuidado com discursos afoitos que podem instaurar transformações irreversíveis nos modos de interação propostos pela escola pública brasileira. Enquanto o Estado brasileiro não possuir uma política verdadeiramente séria para a educação pública e para a democratização de acesso ao mundo digital, devemos relativizar e analisar com cuidado os discursos sobre os modos de EaD (im)possíveis de serem instaurados em tempos de (pós)COVID-19. Do contrário, poderemos ficar à mercê de interesses escusos de um mercado que enxerga oportunidades extremamente lucrativas até mesmo em um momento de pandemia que levou a vida de mais de 160 mil pessoas (até este momento), somente no Brasil.

REFERÊNCIAS

BALACCI, L. 300 mil professores da educação infantil privada foram demitidos na pandemia. **Metro World News**, 02 set. 2020. Disponível em: https://www.metroworldnews.com.br/foco/2020/09/02/300-mil-professores-da-educacao-infantil-privada-foram-demitidos-na-pandemia.html. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 28 set. 2020.

COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Site Institucional da **CIPEAD**. Curitiba, 2020. Disponível em: https://cipead.ufpr.br/. Acesso em: 10 out. 2020.

FRANÇA, T. M. O dispositivo axiomático como ferramenta de análise discursiva. Dossiê em homenagem ao Professor Dr. João Bôsco Cabral dos Santos. **Cadernos Discursivos**, Catalão, Edição Especial, v. 2, n. 1, p. 133-150, 2019.

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **Interletras**, Dourados, v. 4, p. 1-10, 2016.

INICIATIVA EDUCAÇÃO ABERTA. **Promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, com ênfase em práticas e recursos abertos, software e tecnologias livres e direitos digitais**. [Brasília], 2020. Disponível em: https://aberta.org.br/. Acesso em: 03 set. 2020.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução Eni Puccinelle Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al*. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

SANTOS, J. B. C. dos. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, J. B. C. dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. *In*: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (org.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

Sinpro – Sindicato dos Professores de Campinas e Região. Disponível em: https://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/processo-de-privatizacao-da-educacao-basica-esta-mais-perto-com-a-base-nacional-comum-curricular/. Acesso em: 28 set. 2020.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS*

BALACCI, L. 300 mil professores da educação infantil privada foram demitidos na pandemia. **Metro**, [São Paulo], 02 set. 2020. Foco. Disponível em: https://www.metroworldnews.com.br/foco/2020/09/02/300-mil-professores-da-educacao-infantil-privada-foram-demitidos-na-pandemia.html. Acesso em: 28 set. 2020.

EDUCAÇÃO na pandemia: professores apontam as dificuldades no ensino público. **A voz da Serra**, Nova Friburgo, 08 jul. 2020. Disponível em: https://avozdaserra.com.br/noticias/educacao-na-pandemia-professores-apontam dificuldades-no-ensino-publico. Acesso em: 09 out. 2020.

LAZZAROTTO, T. Aula online na quarentena: como pais, escolas e professores podem se adaptar a essa nova realidade? **Quindim**, Moema, 18 jun. 2020. Disponível em: https://quindim.com.br/blog/aula-online-na-quarentena/#:~:text=Na%20internet%2C%20h%C3%A1%20milhares%20de,para%20o%20Brasil%20p%C3%B3s%2Dpandemia. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, J. Modelo de ensino a distância é desafio durante a pandemia do coronavírus. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 02 abr. 2020. Educação. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2020/04/02/internas_educacao,1134815/modelo-de-ensino-a-distancia-e-desafio-durante-a-pandemia-do-coronavir.shtml. Acesso em: 09 out. 2020.

PIVA, F. Ensino à distância no contexto da pandemia ameaça aprofundar desigualdades. **ADUNICAMP**, Campinas, 08 abr. 2020. Disponível em: http://adunicamp.org.br/novosite/ensino-a-distancia-no-contexto-da-pandemia-ameaca-aprofundar-desigualdades/. Acesso em: 09 out. 2020.

HAJE, L. Projetos legalizam ensino a distância na educação básica em caráter excepcional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 01 jun. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/665906-projetos-legalizam-ensino-a-distancia-naeducacao-basica-em-carater-excepcional/. Acesso em: 09 out. 2020.

RODRIGUES, T. Único aparelho de muitos alunos, celular ajuda pouco no ensino a distância. **Tilt Uol**, 13 maio 2020. Quebrada Tech. Disponível em: https://quebradatech.blogosfera.uol.com.br/2020/05/13/sem-tecnologia-adequada-estudante-da-periferia-tem-que-matar-aula-online/. Acesso em: 03 out. 2020.

SAYURI, J. Aulas online em arranjo emergencial 'reprovam' ensino a distância no país. **Tab Uol**, 16 jun. 2020. Sociedade. Disponível em: https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/16/educacao-a-distancia-e-o-futuro-pos-pandemia.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

TENENTE, L. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1**, 05 maio 2020. Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml. Acesso em: 03 out. 2020.

VIEIRA, B. M. Ensino à distância faz desigualdade ficar 'escandalosa', diz avó de aluno que não consegue estudar por falta de equipamentos em SP. **G1**, 21 mar. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/21/ensino-a-distancia-faz-desigualdade-ficar-escandalosa-diz-avo-de-aluno-que-nao-consegue-estudar-por-falta-de-equipamentos-em-sp.ghtml. Acesso em: 03 out. 2020.

CAPÍTULO 2

ENSINO E TECNOLOGIA: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriane Elisa Glasser

Maria Elena Pires-Santos

INTRODUÇÃO

Desde dezembro de 2019, o mundo vive um momento único, jamais imaginado. É como se estivéssemos imersos em um filme de ficção científica. A pandemia do coronavírus chegou e mudou nossa rotina e nossas práticas sociais e culturais de forma abrupta. A educação foi a que mais sofreu mudanças, pois em poucos dias tivemos que migrar todo o nosso sistema educacional para o "Ensino Remoto Emergencial" – ERE (Moraes *et al.*, 2020). O ERE "diz respeito a um conjunto de estratégias didáticas, metodológicas e pedagógicas que visam à diminuição dos impactos do isolamento social no processo de aprendizagem dos alunos" (Ferreira *et al.*, 2020, p. 2).

No caso do Paraná, as atividades remotas começaram no dia 6 de abril de 2020 e seguiram assim até o final do ano. Professores, alunos/as e os demais membros da comunidade escolar tiveram que se adaptar a uma nova realidade, que foi forjada pelo contexto vivenciado.

Buscando compreender a contingência desse cenário educacional, propomos como objetivos descrever as diferentes ferramentas digitais disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e relatar as experiências de professores da rede pública com essa modalidade emergencial de ensino focalizando, especificamente, o ano de 2020.

Dentre as possibilidades disponibilizadas pela SEED e que serão descritas na seção 1 deste artigo, estão: entrega de atividades impressas, elaboradas pelos/as professores/as para os/as alunos/as realizarem em casa; aulas gravadas por professores/as da rede estadual[1] e reproduzidas em dois canais de TV aberta; criação do aplicativo Aula Paraná, dentre outras. A descrição dessas ferramentas e as narrativas de professores/as servirão de suporte para entendermos como ocorreu esse processo de ensino, considerando a importância de "ouvir aqueles que pretendemos entender" (Uriarte, 2012, p. 11). É preciso abrir espaço de escuta para os/as professores/as sobre as dificuldades enfrentadas durante o seu processo de adaptação quanto

[1] No dia 3/4/2020, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) lançou a Resolução n.º 1.014/2020 – GS/SEED, de chamamento para professores/as que tivessem interesse em gravar aulas que seriam transmitidas para todo o estado por canais de TV aberta. Para cada aula gravada e validada, o professor receberia R$ 70,00, não podendo ultrapassar o seu total de vencimentos no mês. Os/as professores/as que não tivessem equipamentos para gravação em casa poderiam fazê-lo em locais disponibilizados pelos NREs. Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná, 2020a.

à utilização dessas ferramentas, desmistificando a ideia de que tudo tenha ocorrido de forma harmoniosa e tranquila, como geralmente é veiculado em diversas mídias pelos dirigentes oficiais desse processo.

Seguindo uma abordagem qualitativa/interpretativista, a qual "consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), fizemos uma relação das atividades propostas pela SEED com suas respectivas finalidades e realizamos uma pesquisa[2] *online* através da plataforma e do *WhatsApp*. Primeiramente, solicitamos que os/as professores/as respondessem a um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*, que foi respondido por 41 professores da rede estadual de educação, os quais se disponibilizaram a cooperar nesta pesquisa. Posteriormente, entramos em contato com os/as mesmos/as professores/as via *WhatsApp*, e solicitamos que respondessem a uma entrevista semiestruturada para que pudéssemos, por meio de suas narrativas, compreender melhor esse momento histórico no cenário educacional. Entre os/as professores/as que responderam, está incluída uma das autoras deste artigo. Apenas 15 profissionais se dispuseram a participar nessa nova etapa. Dentre os/as entrevistados/as, trouxemos aqui apenas seis, pela limitação do espaço disponível e pela semelhança nas narrativas. Nessa entrevista, questionamos sobre a nova modalidade de ensino realizado exclusivamente a distância, com o uso das ferramentas digitais disponíveis, e como foi o processo de adaptação, bem como quais suas impressões sobre as experiências pedagógicas, com a finalidade de compreender os usos que fizeram dessas ferramentas.

Assim, na primeira parte deste artigo, falaremos sobre as ferramentas que estão sendo disponibilizadas pela rede pública do estado do Paraná para as aulas remotas que ocorreram neste período de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19. São ferramentas *online*, ou não, que passaram a fazer parte do cotidiano de toda a comunidade escolar. A partir de uma breve descrição das ferramentas disponíveis, vamos traçar um panorama de como foi implementado o ERE no estado e de como as atividades foram desenvolvidas. Refletiremos sobre como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) acabaram se tornando protagonistas no processo de "apren-

[2] Os dados aqui analisados são parte de uma pesquisa mais ampla, que trata do uso das TICs no ensino, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa "Estudos Interdisciplinares: políticas linguísticas, diversidade e fronteiras".

dência"[3] (Assman, 2001), devido à necessidade de isolamento social ocasionado pela pandemia.

Esse protagonismo das TDICs chamou a atenção de toda a sociedade. Porém, tal processo não foi assim tão harmonioso. Então, na segunda parte deste texto, ouviremos aqueles que compartilham esse protagonismo, ou seja, os professores. Traremos essas vozes por meio de suas narrativas, que tratam desse momento tão importante e delicado da história da educação mundial, bem como do processo de adaptação, com exemplos de atividades que foram realizadas. Sem dúvida, este momento representa uma revolução nos modos de fazer de todos os ramos da sociedade, mais ainda na escola, pois ela jamais será a mesma.

1. AS TDICS E O SEU PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO

Desde que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou situação de pandemia na saúde pública internacional, em 11 de março de 2020, a sociedade mundial direcionou seus olhares para a COVID-19. Em pouco tempo, a pandemia tomou conta da Europa, gerando números assustadores, tirando a vida de milhares de pessoas e deixando outras tantas em pânico. Aqui no Brasil não foi diferente. Assim que as mortes começaram a ocorrer, as incertezas sobre o que iria acontecer com a sociedade brasileira foram adentrando em cada residência e deixando uma sensação de insegurança no ar. Os primeiros registros de mortes locais agravaram a situação, fazendo com que os movimentos de isolamento social começassem.

Por suas características específicas que favorecem a aglomeração, a escola foi o primeiro setor da sociedade a fechar as portas e, em meados do mês de março, as autoridades decidiram suspender as aulas presenciais. Porém, cada estado teve autonomia para definir quando e como isso ocorreria. No Paraná, o Decreto n.º 4230/20, publicado no dia 16/3/2020, em seu artigo 8º, suspendeu as aulas em todos os níveis de ensino a partir do dia 20 de março do mesmo ano. O decreto também orientava que, entre os dias 17 e 20 de março, as escolas deveriam promover atividades

[3] O termo "aprendência", segundo Assmann (2001, p. 128), é um neologismo que significa o "processo e experiência de aprendizagem". De acordo com o autor, o termo se caracteriza pelo sentido de processo e personalização, de aprendizagem constante, pois não aprendemos só na escola, mas estamos em constante processo de aprender.

des de conscientização sobre as medidas de combate ao coronavírus[4]. Desde então, os/as alunos/as não foram mais para as salas de aula, pelo menos não para as salas físicas.

Como a situação pegou a todos de surpresa, as autoridades precisaram de um prazo para decidir como ficaria a situação de 1,7 milhão de estudantes da Educação Básica do estado. Então, em 31/3/2020, foi publicada a deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 01/20, que, considerando a grande diversidade presente em nosso estado e as especificidades de cada instituição, determinou que:

> cada instituição e rede de ensino da Educação Básica e da Educação Superior deverá, condizente com sua realidade e a da comunidade a que atende, **levantar os meios e recursos que dispõem**, identificar as possibilidades existentes e, com o aporte da legislação educacional, decidir sobre as providências a serem tomadas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas (Conselho Estadual de Educação, 2020, p. 6. Grifos nossos).

Como pode ser observado nessa deliberação, foi transferida para a rede de ensino e a comunidade escolar a responsabilidade de verificar de quais meios dispunham e quais decisões deveriam ser tomadas neste momento de grandes desafios, incertezas e considerando a precariedade das escolas para resolver questões tão complexas que vão além de "levantar meios e recursos de que dispõem". Marcelo El Khouri Buzato, em entrevista concedida a Mayrink e Baptista (2017, p. 241), argumenta que "qualquer tecnologia é um tecido orgânico de princípios científicos, soluções técnicas e forças sociais e políticas, ou seja, elas não são, como muitos querem, algo externo às relações entre grupos sociais, às ideologias e aos conflitos sociais, mas surgem justamente nessa rede de relações". Argumentando na mesma direção, Silva e Serafim (2016) afirmam que "os meios digitais têm um enorme potencial para

[4] Com as turmas de uma das autoras deste artigo, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental II, foi feito um bate-papo, via *Facebook*, com uma psicóloga que vive na Espanha e que já estava passando pela quarentena e pelo isolamento social. Nessa atividade, os/as alunos/as puderam tomar conhecimento de como era a realidade de uma brasileira vivendo em outro país e das medidas de prevenção e segurança que estavam sendo tomadas por lá. Na ocasião, a psicóloga convidada buscou conscientizar o/as alunos/as para a necessidade do isolamento social e para o uso de máscaras e álcool gel. Foi uma atividade muito produtiva, com boa participação dos/das estudantes.

o ensino, mas é difícil realizar esse potencial se eles são considerados apenas tecnologias e não formas de cultura e comunicação".

Além disso, essa tática de transferência da responsabilidade para a comunidade escolar e, indiretamente, para os professores, demonstra as relações de poder estabelecidas neste contexto, pois todas as "estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que o sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição" (Certeau, 2011, p. 46).

Sem se considerar o papel mais amplo da tecnologia digital na educação, para a Educação Básica da rede pública estadual, foi determinado que o período entre 22 de março a 3 de abril seria considerado antecipação do recesso escolar que anualmente ocorre no mês de julho, sendo retomadas as aulas, em formato remoto, no dia 6 de abril de 2020, com base no §4º do artigo 32[5] e no §11 do artigo 36[6] da Lei 9.394/96. Cabe lembrar que, naquele momento, conforme a deliberação do CEE, pensava-se que essa suspensão seria temporária, e a retomada das atividades presenciais estava prevista para julho do mesmo ano. Porém, inúmeros outros decretos e normativas foram publicados posteriormente postergando essa data de retorno, que acabou não acontecendo em 2020. Em 15 de dezembro desse ano, o governador do Paraná, Sr. Carlos Roberto Massa Júnior, anunciou o retorno das aulas presenciais para 18 de fevereiro de 2021, porém, no formato híbrido, ou seja, alguns/algumas alunos/as estudariam *online*, e outros/as, de forma presencial (Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná, 2020b).

É importante pontuar que, embora seja comum a afirmação de que os/as professores/as tiveram que se "reinventar", no sentido de transformação e criação, essas adaptações obrigatórias trouxeram uma infinidade de mudanças que acarretaram também insegurança, conflito, sofrimento e adoecimento. Os/as professores/as trouxeram a sala de aula para dentro de seus lares, sem que lhes fosse perguntado se a família teria ou não disponibilidade de dividir esse espaço, ou até que ponto essas

[5] § 4º: O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem **ou em situações emergenciais** (grifo nosso) (CEE / CP n.º 01/20, p. 7).

[6] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (CEE / CP n.º 01/20, p. 7-8).

mudanças acarretariam problemas para o cotidiano familiar. Lembramos, ainda, que muitos professores/as são pais/mães com filhos em idade escolar, e que estes, simultaneamente às aulas do/da professor/a, também tinham suas aulas de forma remota, requerendo suporte tecnológico e, principalmente, auxílio para a realização das atividades. Também não lhes foi dado o suporte financeiro para adequar ou ampliar as redes de *Wi-Fi*, nem para a aquisição de computadores ou outros equipamentos mais atualizados que lhes permitissem acessar as diferentes plataformas. Nem mesmo tiveram qualquer suporte técnico ou pedagógico para acessar as inúmeras ferramentas que poderiam permitir que eles se colocassem como mediadores da aprendência nesse processo, ou seja, os/a professores/as tiveram que operacionalizar, sem nenhum apoio, suas estratégias para esse novo fazer pedagógico, esse novo "cotidiano" escolar.

Embora essas questões de ordem socioeconômica e familiar constituam fatores que interferem negativamente no processo, na nova realidade instaurada, tornou-se necessário repensar principalmente as práticas pedagógicas, de modo que contemplassem as complexas realidades sociais para a aprendência de alunos/as e professores/as. Mas, para que haja mudanças significativas nesse sentido, são necessárias novas práticas de letramento. Para Buzato (2010, p. 53), ser letrado significa "... participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados". O autor, na entrevista concedida a Mayrink e Baptista (2017, p. 241), ao tratar da apropriação tecnológica na educação, afirma que ela se dá em dois sentidos, que ele denomina "apropriação ascendente" e "pedagogização acrítica". Essa última se refere à continuidade das mesmas práticas tradicionais descontextualizadas, agora desenvolvidas por meio do computador, sem que o processo seja afetado, ou seja, o que ocorre é apenas uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais. Em contraposição a essas práticas, a apropriação ascendente é aquela que "começa com um grupo de pessoas que partilham de um ideal comum ao qual o espírito dos computadores e das redes telemáticas se adapta e que, uma vez incorporado às práticas desse grupo, promove transformações nos modos de pensar, fazer e sentir". Uma apropriação ascendente requer pedagogias colaborativas voltadas para projetos mais condizentes com as práticas cotidianas dos/as alunos/as dentro e fora da escola.

Para que as TDICs na educação se revertam em benefício para alunos/as e professores/as, é necessária uma apropriação ascendente, porém não foi isso o que ocorreu na rede pública do estado do Paraná. De acordo com as opções ofertadas aos professores/as, conforme descrito a seguir, o que ocorreu se aproxima mais de uma pedagogização acrítica, conforme explicou Buzato.

A SEED/PR disponibilizou algumas ferramentas para que o ensino remoto ocorresse e, então, desde o dia 6 de abril de 2020, plataformas como *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, Escola Paraná, Aula Paraná, entre outras, passaram a fazer parte da rotina de toda a comunidade escolar dos paranaenses. Anteriormente, as TDICs apareciam de forma tímida no processo educacional, e havia justamente um esforço para ampliar o seu uso. A necessidade do isolamento social fez com que se tornassem as grandes protagonistas do processo de aprendência, pois, se muitos professores/as ainda relutavam em trazê-las para as suas aulas, agora elas se tornaram o principal meio para a interação entre professores/as e alunos/as.

Anteriormente, os alunos eram, geralmente, convidados a desligar seus *smartphones* em sala de aula para estudar; agora, quase toda a interação professor/a-aluno/a ocorre por meio desse aparelho, ou seja, com o uso dos celulares, o/a professor/a explica conteúdos, tira dúvidas, corrige atividades etc.

No entanto, vale lembrar que nem todos os/as aluno/as têm equipamentos adequados e muitos têm acesso restrito ou, até mesmo, nenhum acesso à *internet* para acessar as aulas, o que deu mais visibilidade às abismais diferenças sociais em nosso país. Além disso, embora um grande número de alunos/as tenha acesso às redes sociais, muitos não tinham familiaridade com as plataformas disponibilizadas pelo estado, ou não tinham equipamento adequado para isso, ou mesmo espaço para se dedicarem ao estudo em seus lares.

Não estamos argumentando, aqui, em sentido desfavorável ao uso das TDICs na educação, pois consideramos que, na atualidade, é impossível ignorar os grandes avanços gerados pela tecnologia, também na educação. O que estamos pontuando, a partir dessa experiência emergencial, é a urgente necessidade de reconstrução dos sistemas educacionais para que tanto alunos/as como professores/as e pais possam ter igualdade de acesso às tecnologias e à *internet*.

É importante considerar ainda que, embora o uso das TDICs permita diferen-

tes formas de interação, pois, mesmo sem sair de casa, o/a aluno/a pode dialogar com seu professor/a sobre conteúdos diversos, pode tirar suas dúvidas etc., ela não substitui a interação face a face e todas as vantagens do contato presencial entre professores/as e alunos/as. Entretanto, como o contexto atual não permite essa interação física, providenciar o uso adequado das tecnologias disponíveis para todos, por parte dos órgãos públicos competentes, torna-se uma alternativa indispensável e inadiável. Conforme Moran (2015):

> as tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que aprendem sozinhos (Moran, 2015, p. 34).

As possibilidades de uso das TDICs na educação são muitas, mas nos perguntamos: quais foram as ferramentas que a SEED/PR disponibilizou para professores/as e alunos/as? Como foi organizado o ERE em nosso estado? Refletindo sobre essas questões, na sequência trazemos uma descrição desse ensino remoto emergencial.

1.1 Aula Paraná

É um aplicativo (*app*) criado pelo governo do estado que permite ao/à aluno/a assistir videoaulas e interagir com professores/as e colegas sem consumir seu pacote de dados de *internet*. Por intermédio do aplicativo, o aluno pode acessar o *Google Classroom* e por ali realizar atividades propostas pelos/as professores/as e pela SEED. Embora o aplicativo não consuma o pacote de dados de *internet*, o/a aluno/a precisa ter um *smartphone* compatível, o que só ocorre com os modelos mais atuais. Além disso, o seu uso pelo formato que o governo do estado disponibilizou, sem consumir dados de *internet*, nem sempre permite que o/a aluno/a use todas as ferramentas disponíveis (como o *Google Meet*, por exemplo), pois o *app* não funciona direito, exigindo que o aluno tenha uma *internet* banda larga de boa qualidade para que possa interagir de

forma adequada com seus professores/as e colegas. Então, aqueles/aquelas alunos/as que não possuem um *smartphone* atual ou uma boa *internet* não conseguem usufruir de forma adequada do aplicativo, ficando excluídos do processo.

O Aula Paraná, inicialmente, estava disponível apenas em formato de aplicativo para celular, mas no dia 17 setembro de 2020, o governo lançou o programa Aula Paraná Turbo, que passou a ser disponibilizado também como página da *web*[7]. Pelo Aula Paraná Turbo o/a aluno/a pode acessar todas as aulas que foram transmitidas pela TV, podendo revisar os conteúdos no momento em que achar melhor; além disso, tem acesso a materiais diversos que os/as professores/as usaram durante as aulas.

Ademais, o governo implementou também um Curso Intensivo do Enem, um sistema de correções automáticas de redações, curso de programação para alunos/as e professores/as, uma plataforma de matemática *gamificada*, curso de inglês *online*, contato direto com os pais através de mensagens via *email*, disponibilização de livros didáticos *online*, além de propor um maior número de aulas ao vivo. Comparando o aplicativo usado pelo celular e o usado pelo computador, percebe-se que a plataforma criada para o computador é mais completa, principalmente no que diz respeito aos materiais disponibilizados ao/à professor/a, como o acesso aos livros didáticos em formato digital, por exemplo. Porém, o sistema ainda é bastante restrito, posto que o/a professor/a não consegue mandar mensagens individualmente ao/às alunos/as, apenas para toda a turma, ficando visível para todos. Também não é possível anexar atividades, ficando essa função para o *Classroom*. Aliás, a única vantagem do aplicativo Aula Paraná é que o/a aluno/a pode acessar o *Google Classroom* sem descontar do seu pacote de dados. Isso é feito porque há um *hiperlink* no aplicativo por meio do qual o/a aluno/a é direcionado para a outra plataforma diretamente. Entretanto, para que alunos e professores tenham acesso a todas essas ferramentas, precisam dispor de um *smartphone*, *notebook* ou computador de mesa com acesso à *internet* banda larga, o que não ocorre com a maioria dos estudantes nem com muitos professores/as da rede pública estadual, ficando estes fora do processo.

Cabe lembrar que, embora o governo tenha investido em disponibilizar tecnologias digitais diversas para suprir as necessidades impostas pelo contexto vivi-

[7] *Site* Aula Paraná, disponível em: http://www.aulaparana.pr.gov.br/

do, em nenhum momento ofereceu qualquer auxílio financeiro ou equipamento para aqueles professores/as e alunos/as que não tinham condições de tê-los. Para os discentes, o que houve foi a oferta de materiais impressos sem nenhuma possibilidade de interação direta com os professores. Já os docentes tiveram que se virar sozinhos; alguns chegaram a fazer dívidas para comprar *notebooks*, ou fizeram o possível de forma precária, usando apenas o seu celular e sofrendo as pressões vindas da SEED para que as ferramentas disponibilizadas fossem usadas.

Devido a essa falta de equipamentos, a ferramenta mais acessível acabou sendo o *Google Classroom*, pois era a que permitia maior interação entre docentes e discentes e poderia ser usada sem descontar do pacote de *internet*. Seguimos, então, apresentando tal ferramenta.

1.2 *Google classroom*

O *Classroom* é uma plataforma *online* disponibilizada pelo *Google* para auxiliar no gerenciamento de conteúdos para as escolas. Durante a pandemia, o uso dessa plataforma se intensificou devido à necessidade de distanciamento social, e ela foi escolhida pelo governo do estado do Paraná para ser utilizada por professores e alunos no ensino remoto. A plataforma funciona como uma sala de aula virtual, pois nela o/a professor/a pode disponibilizar atividades, materiais para leituras, trocar mensagens de texto com os alunos, promover debates ou ministrar aulas *online* em tempo real. A plataforma é dividida em quatro partes, basicamente, a saber: a) mural; b) atividades; c) pessoas; d) notas.

a) Mural:

É como se fosse a página inicial da turma. Nele aparecem todas as postagens feitas e o professor pode passar recados rápidos para a turma toda ou para algum/alguma aluno/a específico. A grande dificuldade no mural é que as informações vão sobrecarregando a página, ou ficando misturadas, dificultando a leitura. Não é possível organizar por tópicos, por exemplo, como ocorre na página de atividades. A única possibilidade é que o professor pode colocar em evidência alguma informação que julgar relevante, movendo para a parte superior do mural.

b) Atividades:

A página de atividades permite que o/a professor/a elabore atividades diversas, como as descritas abaixo:

- atividades feitas no caderno: nesse caso, os/as alunos/as devem usar o livro didático ou material em *PDF* disponibilizado pelo professor. A atividade escrita é realizada no caderno, fotografada e anexada como arquivo para a correção do/a professor/a. Ao corrigir a atividade, o/a professor/a pode abrir uma nova aba onde fará sua leitura e poderá tecer observações, atribuindo-lhe nota;
- fóruns de debates: nesses fóruns, o/a professor/a levanta um tema para ser discutido com a turma. Neles, podem ser anexados textos diversos (em *PDF*, vídeos ou *sites on /offline*) para que os/as alunos/as leiam e discutam o assunto. Os/As alunos/as podem ler as respostas dos colegas e comentá-las. Nesse caso, o ideal é que o/a professor/a intervenha o mínimo possível, deixando que o debate ocorra entre os/as alunos/as;
- atividades realizadas no *Google Formulários*: essa ferramenta permite que o/a professor/a crie atividades para serem realizadas somente *online*. É utilizada principalmente para a elaboração de avaliações em formato de questionários (objetivos ou descritivos), entrega de pesquisas, produções de textos etc. No caso de questionários objetivos, o/a professor/a pode atribuir um valor para cada questão, que será corrigida automaticamente, e a nota poderá ser visualizada após o término da atividade. Além disso, o professor pode colocar a resposta correta e uma explicação para cada questão, que aparecerá assim que o/a aluno/a respondê-la.
- Materiais diversos: nesse tópico, o/a professor/a pode disponibilizar materiais diversos (*links*, vídeos, textos em *PDF*, *JPEG* etc.) para a consulta dos/das alunos/as. É possível, inclusive, disponibilizar as aulas gravadas pelo *Google Meet* para que os/as alunos/as possam assisti-las no momento em que acharem mais propício.

A página de atividades permite uma melhor organização, pois nela o/a professor/a pode criar tópicos, separando os tipos de atividades ou avaliações, pode disponibilizar materiais de leitura ou criar fóruns de debates, por exemplo. Ao realizar a atividade, o/a aluno/a também pode anexar arquivos diversos em diferentes formatos (JPG, PDF, MP3, DOC etc.), permitindo uma maior interação entre professor/a-aluno/a e/ou entre os próprios alunos/as, pois, nesse espaço virtual, podem ser trocadas mensagens privadas ou coletivas, sendo possível tirar dúvidas sobre as atividades e conteúdos trabalhados. Os/as próprios/as alunos/as podem ajudar os colegas, pois as mensagens de dúvidas, se enviadas de forma aberta, podem ser visualizadas por toda a turma. Outro ponto positivo é a notificação enviada pelo *Google* para o usuário. O/A aluno/a será informado imediatamente após o envio de alguma mensagem pelo/a professor/a ou algum colega, permitindo a conversa quase instantânea entre eles.

c) Pessoas

Nesse tópico, é possível ver todas as pessoas que estão matriculadas na turma[8], bem como enviar *email* individual ou coletivamente, além de cadastrar os responsáveis para que possam acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a. Também é permitido ao professor/à direção e equipe pedagógica visualizar o desenvolvimento individual de cada aluno/a, saber quais atividades entregou e se respeitou os prazos determinados ou não. O/A professor/a pode enviar, via *email*, um relatório individual de cada aluno/a aos seus responsáveis.

d) Notas

Aqui o/a professor/a pode ter um perfil geral da turma, sabendo como foi a participação e o desempenho do/da estudante em cada atividade. É também possível gerar diversos relatórios sobre a turma.

1.3 *Meet*

O *Google Meet* é uma ferramenta que também está disponível no *Classroom* e é usada para que o/a professor/a ministre aulas *online* para os/as alunos/as. Du-

[8] As matrículas nas turmas foram feitas pela SEED.

rante a aula, o/a professor/a ou os/as alunos/as podem apresentar e compartilhar *slides* e arquivos em diferentes formatos (*DOC*, *PDF*, *JPEG*, vídeos etc.). Além disso, a aula pode ser gravada e disponibilizada para que os/as estudantes que não participaram possam assistir e/ou revisar o conteúdo sempre que quiserem.

Desde o dia 24/9/2020, as aulas via *Google Meet* tornaram-se obrigatórias por determinação da Resolução n.º 3.817/2020. Segundo essa resolução, os/as professores/as deveriam fazer pelo menos uma aula via *Meet* por turma, semanalmente, com um mínimo de 15 minutos, sendo obrigatória a presença de pelo menos um aluno/a. Caso nenhum aluno/a participe, o/a professor/a deverá informar à direção da escola para que o aluno não fique com falta, de acordo com a resolução citada:

> II – aula *online* em tempo real: são as aulas realizadas, ao vivo, pelos professores, no horário de aulas, conforme convocação da direção e cronograma da instituição de ensino, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante, por meio do aplicativo Aula Paraná – com isenção de dados para professores e estudantes;
>
> (...)
>
> a) Não havendo presença mínima de um estudante na aula *online* em tempo real, o professor deve comunicar ao diretor a ausência dos estudantes e utilizar como segunda opção a interação no mural da turma no *Google Classroom*, após *login*, de acordo com o cronograma diário do Livro de Registro de Classe *Online* (Paraná, 2020).

Essa obrigatoriedade gerou inúmeros problemas: primeiro, porque nem todos os/as professores/as e alunos/as tinham equipamentos e sinal de *internet* que permitiam o uso de tal ferramenta; segundo, porque a adesão dos/das alunos/as a esse formato de aula *online* foi muito pequena, inclusive sem nenhuma participação em algumas turmas. Alguns/Algumas alunos/as preferiam assistir posteriormente as aulas gravadas, quando o/a professor/a as disponibilizasse, mas a gravação não era obrigatória e alguns/algumas professores/as optaram por não fazê-la.

1.4 *Drive*

O *Google Drive* é um sistema de armazenamento em nuvem no qual ficam armazenados todos os materiais disponibilizados no *Classroom*. Ademais, o/a professor/a ou os/as alunos/as podem acrescentar outros materiais diversos ou acessar os materiais já disponíveis. Cada turma tem a sua conta específica no *Drive*. Porém, para acessá-lo, o/a aluno/a precisa estar logado no sistema com o *email* institucional (@escola). Esse *email* foi disponibilizado para todos os/as alunos/as e professores/as em 2018. Porém, só agora seu uso se tornou mais efetivo devido ao ensino remoto. O *email* também faz parte do pacote da *Google*.

1.5 Atividades impressas

Em uma tentativa de dar oportunidades a todos os/as alunos/as, pensando naqueles que não têm dispositivos móveis ou computadores, a SEED disponibilizou atividades impressas para os/as estudantes fazerem em casa. As atividades deveriam ser entregues a cada 15 dias na escola onde o/a aluno/a estava matriculado. Somente os responsáveis pelos/as alunos/as poderiam retirá-las. A lógica pensada para essas atividades era que o/a aluno/a assistisse às videoaulas transmitidas pelos canais de TV aberta[9] e depois realizasse as atividades impressas e as devolvessem na escola para que fossem corrigidas por seus/suas professores/as. Assim que as atividades eram devolvidas, os docentes eram convocados a ir até a escola para corrigi-las e atribuir nota aos alunos. Porém, não houve um retorno, pois o/a aluno/a não recebia a atividade corrigida, somente a nota final.

As atividades que foram entregues aos/às alunos/as poderiam ser elaboradas pelos/as professores/as docentes, titulares das disciplinas, ou impressas de uma plataforma chamada Trilhas da Aprendizagem, que está disponível no *site* Aula Paraná. Nessa plataforma, a SEED disponibilizou resumos das aulas transmitidas via TV aberta e atividades correspondentes a cada conteúdo (em sua maioria, questões objetivas). Vale observar que os/as professore/as que elaboraram esse material não

[9] O governo disponibilizou três canais de TV aberta para a transmissão dos vídeos gravados por professores/as estaduais pré-selecionados.

eram os mesmos que atuavam diretamente com o/a aluno/a. Eram professores/as contratados pela SEED para ministrar aulas e elaborar materiais didáticos para todo o estado, sem observar as especificidades de cada escola. Nesse caso, a equipe pedagógica da escola acessava o *site*, imprimia as atividades e depois entregava aos/às alunos/as, que deveriam responder aos exercícios e devolvê-los no colégio, em data específica, cabendo ao/à professor/a da turma apenas corrigi-las.

Nesse processo, o/a aluno/a teve que estudar sozinho, tendo como apoio, no máximo, a pesquisa no livro didático e/ou as aulas gravadas que eram transmitidas pela televisão aberta. Porém, infelizmente, é muito difícil dizer que os/as estudantes aprenderam sozinhos, pois

> sozinhos vamos até certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, em um movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que faríamos sozinhos ou apenas em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *online* (Moran, 2015, p. 38-39).

A falta de interconexão entre alunos/as e professores/as e entre os/as próprios/as estudantes nesse formato de ERE promoveu uma quebra no processo, fazendo com que a realização das atividades impressas fosse apenas para cumprir o que era solicitado, sem garantia de que o aprendizado ocorresse efetivamente. Sequer foi possível fazer uma verificação adequada desse aprendizado, pois a maioria das atividades eram objetivas, ou seja, questões de múltipla escolha, numa perspectiva de transmissão de conteúdos, o que não permite saber exatamente o que o/a aluno/a compreendeu.

1.6 Aulas gravadas, transmitidas pela TV e pelo *YouTube*

No início do mês de abril de 2020, o governo do estado lançou um edital chamando professores/as da rede pública para participarem de um processo de seleção para a gravação de videoaulas que seriam transmitidas pela TV aberta e pelo *YouTube*. Além disso, a SEED firmou um convênio com a Rede Independente de Co-

municação (RICTV), que disponibilizou três canais para a transmissão dessas aulas, divididos de acordo com o ano escolar, a saber: 6° e 8° anos, no canal 7.2; 7° e 9° anos, no canal 7.3; e as aulas do Ensino Médio no canal 7.4 (Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná, 2020c).

As aulas começaram a ser transmitidas no dia 6/4, e seguiam um cronograma de aulas semelhante ao utilizado nas aulas presenciais, sendo o tempo das aulas entre 40 a 50 minutos, com cinco aulas por dia para cada série. O cronograma proposto seguia os mesmos padrões das aulas presenciais quanto à carga horária, tornando esse momento muito cansativo para os/as alunos/as, que tinham de permanecer longos períodos em frente à tela do computador, que não oferece a dinamicidade e a interação das aulas presenciais. É muito difícil concentrar-se por tantas horas diante de uma tela sem interação direta. Desse modo, muitos/as alunos/as acabavam não assistindo às aulas e realizando as atividades impressas apenas a partir da pesquisa em seus livros didáticos, quando tinham, pois nem todos os haviam recebido, já que os livros enviados pelo governo nem sempre são suficientes para todos os alunos.

Além da TV, foi criado também um canal no *YouTube* para que os/as alunos/as pudessem assistir às aulas no horário que fosse melhor para eles/as. Porém, novamente caímos no problema de ter equipamentos compatíveis, deixando muitos estudantes excluídos dessa possibilidade.

1.7 *Educar Tech*

Para que os/as professores/as tivessem acesso aos livros didáticos utilizados na rede pública de forma digitalizada, foi criado o *site* Educar *Tech*. Nessa plataforma, ao clicar na imagem correspondente ao seu livro didático, o usuário era encaminhado a uma nova aba, geralmente o *site* da editora do livro. Porém, muitas vezes, o livro não estava disponível na íntegra, restringindo as possibilidades de uso. Também era necessário que o equipamento fosse compatível com o formato no qual o livro estava disponibilizado, o que nem sempre ocorria.

Conforme descrição dessas ferramentas, ao instaurar o ensino em formato remoto, no Paraná, o governo exigiu da maioria de seus/suas professores/as muito mais do que estavam habituados ou preparados a oferecer, uma vez que

> as modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 51).

No modelo implementado no Paraná, as novas metodologias e práticas pedagógicas nem sempre acontecem, pois, muitas vezes, foi mantida a mesma metodologia do ensino presencial, na qual o/a professor/a continua sendo o centro do processo, com aulas expositivas, sem buscar interação com os/as alunos/as, propondo apenas atividades impressas ou questionários, sem explorar as diferentes possibilidades que as TDICs podem proporcionar. O que houve, realmente, foi apenas uma transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, mantendo-se, inclusive, as mesmas formas de avaliação.

Essa dificuldade aconteceu, principalmente, pela falta de formação de muitos professores/as, que tiveram que aprender de forma simultânea, ou seja, ao mesmo tempo em que aprendiam a usar as ferramentas, tinham que utilizá-las e também ensinar os/as alunos/as a usá-las. Esse processo foi bastante difícil, tanto para os/as professores/as quanto para os/as alunos/as. Na próxima seção, daremos ouvidos ao/às professores/as, permitindo-lhes mostrar como foi esse processo e como se adaptaram, ou não, a ele.

2. O PROFESSOR E O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Preparar atividades, postá-las no *Classroom*, responder a mensagens via *WhatsApp,* assistir à formação no *YouTube*, responder mensagens via *Facebook* ou *Instagram*, dar aulas via *Google Meet*, criar planilhas no *Google Forms*, fazer planilhas de acompanhamento dos/as estudantes e corrigir atividades impressas são alguns exemplos da nova rotina do/as professores/as da rede estadual do Paraná. Assim, nesta subseção, pretendemos "dar ouvidos" (Altenhofen, 2013) aos/às professores/as que aceitaram participar de nossa pesquisa, falando um pouco da sua nova realidade que, aliás, tem sido traumática para muitos.

Em um primeiro momento, abordaremos a forma como os registros foram

gerados e depois analisaremos alguns excertos extraídos de depoimentos de 41 professores/as paranaenses que estão sendo desafiados pela necessidade do uso emergencial das TDICs.

A presença dessas tecnologias exige de docentes e discentes novas formas de interagir, novos modos de comunicação, novas linguagens. Além disso,

> o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Moran, 2015, p. 39).

É fato que o ensinar e o aprender, conforme explica Moran (2015), ocorre em dois ambientes, o físico e o digital. Entretanto, neste momento, a COVID-19 não permite que o ambiente físico seja compartilhado entre o/a professor/a e o/a aluno/a, ocorrendo apenas a interação nos meios virtuais, de forma síncrona (nos momentos de aula via *Meet*) e assíncrona (quando o aluno realiza atividades *online* sozinho, por exemplo). O espaço da sala de aula acabou sendo estendido para a casa do/a aluno/a e do/a professor/a. No entanto, nem sempre esse espaço é adequado para a realização das atividades, mesmo que sejam apenas impressas. Desse modo, como os/as professores/as estão conduzindo esse processo? Como foi a sua adaptação? Essas são algumas questões trazidas por meio dos relatos dos/as professores/as e que serão discutidas a seguir.

2.1 Dialogando com os/as professores/as

Ouvir os envolvidos no contexto de ensino, conforme propõe Uriarte (2012), foi a principal motivação para este artigo. Nas palavras do autor:

> Porém, não se trata de um ouvir qualquer. É um ouvir que dá a palavra, não para ouvir o que queremos, mas para ouvir o que os nossos interlocutores têm a dizer. E falamos aqui em interlocutores – não informantes ou entrevistados – porque a palavra cedida se dá num contexto de diálogo, numa

> relação dialógica, e é nesse diálogo que os dados se fazem para o pesquisador (Uriarte, 2012, p. 11).

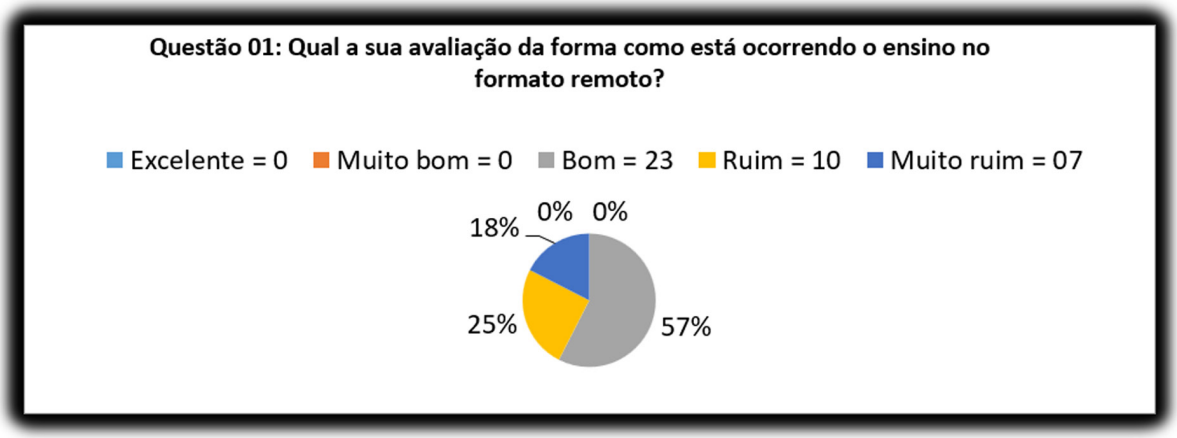
Entretanto, no contexto em que esta pesquisa ocorreu, durante a pandemia da COVID-19, momento de distanciamento social obrigatório, estabelecer esse diálogo com nossos interlocutores foi nosso grande desafio.

Desse modo, seguindo as orientações da pesquisa qualitativa/interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), como explicitado anteriormente, a geração dos registros foi feita toda de forma virtual, via *Google Formulários* e *WhatsApp*. Para tal, inicialmente criamos um questionário no *Google Formulários* com questões que tratam do acesso à *internet* e dispositivos móveis por parte de alunos/as e professores/as. Também questionamos quais as principais dificuldades encontradas por esses sujeitos na realização das atividades, criação de materiais, entre outras. Ademais, buscamos ouvir os interlocutores sobre a possibilidade de continuar usando tais ferramentas após o retorno para as aulas presenciais e sobre seu impacto na educação como um todo. O objetivo dessa primeira etapa, que foi realizada em junho de 2020, era entender como os principais envolvidos no programa emergencial de ensino criado pelo governo do estado do Paraná estavam passando por este momento. O *link* para responder ao questionário foi encaminhado via *WhatsApp*, *Facebook* e *Classroom.* Esse questionário foi respondido por 41 professores/as.

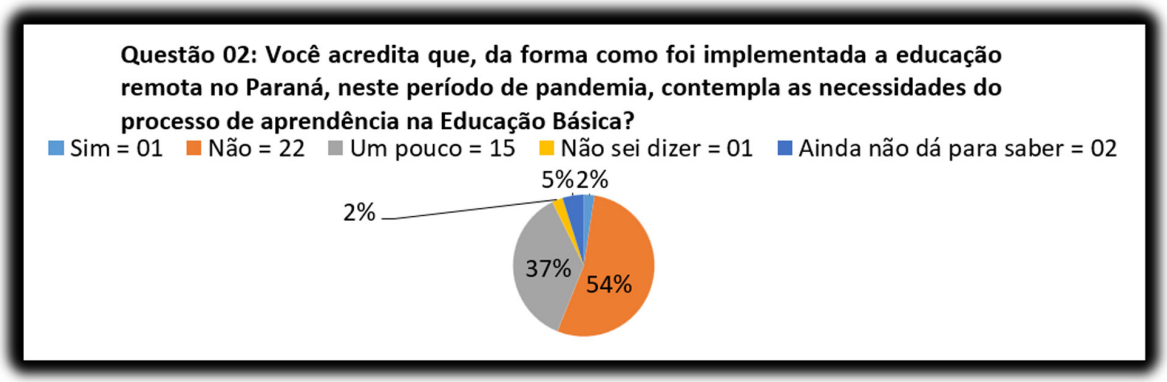
Após cinco meses, retomamos o contato com esses/as mesmos/as professores/as via *WhatsApp* e lhes propusemos que fizessem um pequeno relato sobre o percurso transcorrido, enfocando os seguintes pontos: 1. como você analisa o papel das TDICs e o seu papel, como professor/a, no processo educativo em formato remoto, conforme a proposta apresentada pelo estado do Paraná? 2. Enquanto professor/a, quais são suas principais preocupações em relação à participação dos/as alunos/as nas aulas em formato remoto? Quais seriam as principais dificuldades encontradas por eles/elas no que diz respeito ao processo de aprendência mediado pelas TDICs durante este momento de pandemia? 3. O *Classroom* é a principal ferramenta usada pelo estado do Paraná para a implementação do ERE. Como você avalia essa ferramenta? Como ela contribui com o processo de aprendência nesse período? Apenas 15 professores/as responde-

ram. Como as respostas eram semelhantes, dentre elas, selecionamos aleatoriamente os relatos de seis professores/as.

A seguir, trazemos os resultados referentes a três questões do questionário que consideramos elucidativas para os objetivos aqui propostos. Posteriormente, faremos a análise dos relatos de seis professores/as, como especificado anteriormente.



Embora a avaliação do processo tenha incidido em maior proporção sobre o item "bom" (57%), há um alto índice dos aspectos "ruim" e "muito ruim" (25%), não havendo nenhuma avaliação com "excelente" ou "muito bom", sinalizando o enfrentamento de dificuldades na adaptação a esse formato de ensino remoto emergencial, em que nem professores/as nem alunos/as tiveram tempo ou oportunidade de preparo para utilizá-lo.



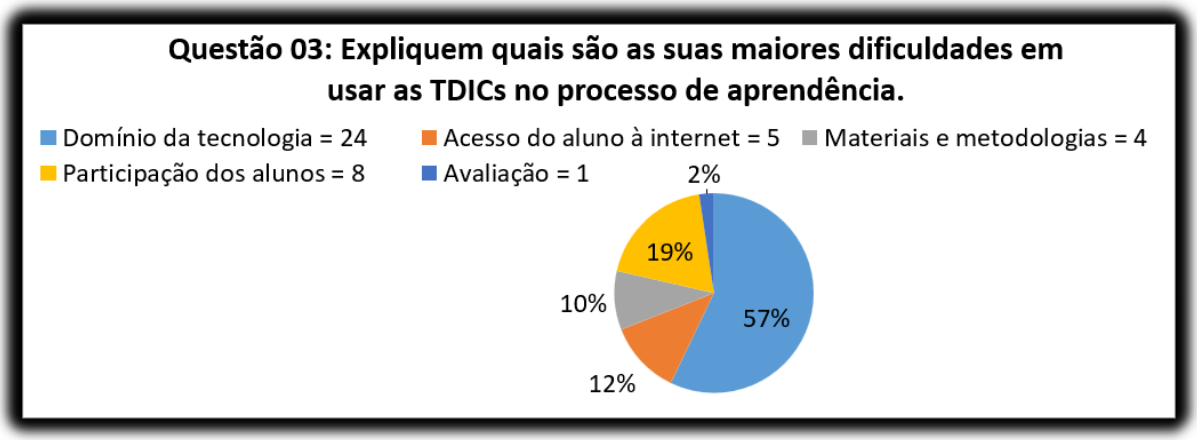
Embora na questão 1 as respostas prevalentes se refiram à avaliação do processo como "bom", na questão 2, o índice (54%) para a resposta negativa, somado à

avaliação como "um pouco" (37%), corresponde a 91% das respostas. Esses resultados nos fazem refletir sobre a baixa expectativa dos professores em relação ao formato do ensino remoto utilizado. Embora entendamos que essa seja uma situação emergencial, em que não foi possível um planejamento, nem por parte das autoridades educacionais nem por parte de alunos/as e professores/as, esses resultados podem nos ajudar a compreender o momento histórico educacional, bem como contribuir para apontar direções para a criação de políticas educacionais que incluam a tecnologia como recurso central na educação na atualidade numa perspectiva dos letramentos digitais. Como Coscarelli (2020), também esperamos que as mudanças expostas pela pandemia nos impulsionem a reflexões e ações que fortaleçam a formação do/a professor/a para o uso das tecnologias digitais:

> Espero que essa experiência da pandemia e do afastamento físico nos leve a repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos(as) alunos(as), as tarefas, as formas de avaliação, as formas de articulação entre o universo escolar, as comunidades e a nossa rica cultura brasileira. Espero que ela nos ajude também a perceber o valor do letramento digital, do letramento para as mídias (produzir para elas e ler essas mídias criticamente) e das artes na formação de nossos(as) alunos(as), cidadãos de nossa sociedade (Coscarelli, 2020, p. 19-20).

Embora saibamos não ser mais possível ignorar o alcance das possibilidades da tecnologia digital e do acesso à *internet* como auxiliares na educação, Signorini (2012, p. 282) nos alerta para o fato de que os letramentos digitais "não são efetivamente objetos de reflexão e ensino", o que se torna um desafio na preparação dos/as alunos/as para que, ao se apropriarem desses letramentos, estabeleçam relações benéficas entre linguagem, saber e poder, ou seja, os alunos são basicamente consumidores tecnológicos, o que acaba refletindo nesse formato de ensino remoto emergencial, que está mais voltado para o uso da tecnologia para vencer o distanciamento e não foi pensado para práticas de letramentos digitais, como sinalizam as respostas à pergunta aberta[10] a seguir, e cujos resultados resumimos.

[10] As respostas dos/as professores/as encontram-se no Anexo 1.



Dentre os 41 professores/as de diferentes disciplinas que responderam ao questionário, obtivemos 39 depoimentos, sendo que cinco professores/as responderam não ter nenhuma dificuldade e, por isso, computamos a resposta apenas uma vez; dois não responderam.

O que inicialmente chama a atenção é que um maior número de respostas (57%) aponta para um domínio insuficiente da tecnologia digital, principalmente por parte do/da professor/a, embora algumas respostas abordem também as dificuldades de alunos/as que solicitam ajuda. É perfeitamente compreensível o foco na primeira parte da pergunta, que destaca as dificuldades com o uso das TDICs – deixando em segundo plano a segunda parte, referente à aprendência –, se considerarmos a emergência do ensino totalmente remoto num momento em que todos foram pegos de surpresa numa experiência jamais vivenciada no sistema educacional e para a qual não estavam preparados, considerando ainda a pressão do medo causado pela pandemia e pela insegurança do uso da tecnologia digital como único recurso para as aulas. Conforme consta em uma das respostas, "todas as mudanças assustam".

Sabemos das dificuldades das escolas públicas quanto ao acesso insuficiente à *internet*, bem como da restrita oferta de equipamentos, ou até da limitação de acesso a equipamentos disponíveis para que alunos/as e professores/as possam se valer da tecnologia digital em suas aulas. Por outro lado, esse destaque desnuda uma realidade da escola. Embora na atualidade a tecnologia perpasse todos os âmbitos do cotidiano da maioria das pessoas, a centralidade apontada em relação a essa dificuldade sinaliza para a pouca familiaridade de professores/as e alunos/as com a utilização da tecnologia digital para fins educacionais, evidenciando a falta de preparo para a utilização das TDICs

como ferramentas para o processo de aprendizagem. Segundo Lima e De Grande (2013, p. 58), "é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas".

Essa dificuldade desnuda, também, as grandes diferenças sociais, quando assinala a falta de acesso à *internet* pelos/as alunos/as (12%) e também quando faz referência à dificuldade de participação destes nas aulas (8), o que pode estar relacionado a diversos fatores. Ela pode ser motivada, por exemplo, pela impossibilidade de acesso à *internet* ou *Wi-Fi* com velocidade inadequada para esse fim, e/ou pela precariedade ou ausência de equipamentos, como computadores e *smartphones*. Também é comum ouvirmos pesquisadores/as alardeando a característica de "nativos digitais" para as novas gerações. A educação remota emergencial revelou que, embora parte significativa da população tenha acesso à tecnologia e às redes sociais, um número significativo de pessoas, principalmente das classes sociais desprivilegiadas, fica à margem, não tendo acesso ou possuindo apenas um acesso restrito às diferentes tecnologias e redes de *Wi-Fi* com potência suficiente para acessar os diferentes espaços oferecidos pelo governo para a participação nas aulas remotas. Essa ampliação da necessidade do uso das TDICs como ferramenta para o processo de aprendência deixou mais nítida a diferença de acesso à *internet* que já existia, mas que não era notada.

Ela pode estar relacionada ainda ao desconforto de participar de aulas *online* que se assemelham à transposição das aulas presenciais – mas sem os recursos e interações próprias do ensino presencial –, em que muitas vezes predomina uma pedagogização acrítica, conforme discute Buzato em Mayrink e Baptista (2017), em que o professor ocupa o protagonismo em videoaula expositiva, centrada no conteúdo. Ainda nessa entrevista, contrariamente a uma perspectiva da pedagogização acrítica, Buzato chama nossa atenção para a importância de se abordar, na formação de professores/as, os princípios dos novos letramentos ou multiletramentos, perspectivas que abrem possibilidades para a apropriação ascendente que

> traz consigo a necessidade de pedagogias colaborativas e voltadas para projetos, a legitimação de várias formas de participação, a fluidez dos objetivos e das lideranças, e, sobretudo, uma abertura para além dos muros

> da escola (ou do AVA) e a formação orgânica de uma governança coletiva, pela qual todos se responsabilizam pelo processo e pelo produto (Mayrink; Baptista, 2017, p. 243).

No entanto, é necessário entender que o formato desenhado para o ensino remoto pelas autoridades do estado do Paraná, conforme descrito neste artigo, mantém como prática, por meio de suas decisões, a vigilância sobre a transmissão de conteúdos, o que nos alerta para a premência de, pós-pandemia, trazer para o centro das discussões reivindicações com relação à necessidade de políticas públicas de acesso à *internet* e de ferramentas para esse fim, bem como de investimento na formação inicial e continuada para professores/as de todas as áreas, voltada para esse novo contexto e para as novas necessidades.

Desta forma, constatamos não ser suficiente apenas ter acesso às ferramentas, é necessário, quando se trata de educação, considerar que, se o uso da tecnologia digital não estiver associado a metodologias e práticas didáticas adequadas para esse fim, resulta em um parco auxílio para a aprendência de alunos/as e professores/as. Essa percepção pode ser exemplificada com uma das respostas quanto às dificuldades vivenciadas: "fazer com que os alunos participem ... não sei se estou conseguindo chamar a atenção deles. Pode ser um problema na comunicação".

Considerar o contexto sociocultural do/a aluno/a para a inclusão da tecnologia digital nas práticas pedagógicas significa não apenas substituir o caderno e o quadro negro pelas redes sociais e a *internet* como um atrativo, mas como possibilidade para se explorar os conteúdos escolares de forma contextualizada, problematizadora e crítica. Snyder (2010, p. 271) argumenta que "desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a *internet* permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador". Embora saibamos não ser mais possível ignorar o alcance das possibilidades da tecnologia digital e do acesso à *internet* como auxiliares na educação, concordamos com Signorini (2012) quando afirma que o grande desafio é preparar os/as alunos/as para que, ao se apropriarem desses letramentos, estabeleçam relações benéficas entre linguagem, saber e poder. Essa se torna uma perspectiva central para a formulação de políticas educacionais voltadas para a formação do professor/a, para que este possa integrar a tecnologia digital em suas práti-

cas de forma que o/a aluno/a tenha um papel de protagonismo no desenvolvimento de práticas escolares condizentes com suas características sociais na atualidade.

Na próxima subseção, traremos alguns relatos, buscando ouvir aqueles que tiveram suas práticas reinventadas durante a pandemia, inclusive uma das autoras do presente texto.

2.2 Ampliando o espaço de escuta

Neste tópico, abrimos mais um espaço de escuta para o/a professor/a, posto que, além de pesquisadoras, somos também professoras, sendo que uma das autoras deste artigo é professora da rede pública estadual de ensino do Paraná. Desse modo, podemos falar "de dentro", considerando também as próprias experiências. Consideramos importante trazer aqui a voz de seis professores/as – um pequeno número, por conta do espaço disponível e também pela similaridade entre os diversos depoimentos –, como mencionado anteriormente. Acreditamos ser relevante esse espaço de escuta, pois o que pode ser observado nas diferentes mídias, e também por parte das autoridades da área da educação, durante esse período de pandemia, é uma grande preocupação com o/a aluno/a – o que é perfeitamente compreensível e salutar –, mas, quanto aos/às professores/as, percebemos um silêncio quase absoluto, ignorando os desafios e as dificuldades por nós enfrentados, conforme as narrativas a seguir, em que também nos incluímos:

> Professor Antônio[11]:
> "A maior dificuldade foi entender o acesso aos aplicativos. Quanto à participação dos estudantes, está muito difícil, muitos não têm condições de ter um celular ou acesso à *internet*. Alguns responsáveis não têm condições de ir até o colégio, para buscar as atividades impressas, por morarem muito longe do centro da cidade. A interação é feita de todas as maneiras possíveis, *Whats*, *emails*, *Messenger*, recados no *Classroom*, até na rua quando encontro alguns deles! O ensino a distância seria eficaz se todos os estudantes tivessem meios e condições de acesso. O Brasil está muito longe de conseguir atender seus estudantes dessa maneira".

[11] Os nomes são fictícios, para garantir o anonimato.

Professora Carla:
"Como educadora e mãe, tenho que admitir que esse processo proporcionou uma ferramenta pedagógica a mais, porém com baixíssimo êxito, pois a maioria dos alunos NÃO assiste às aulas, não participa dos *Meets* e não se interessa em aprender, não tem motivação, disciplina quanto aos horários, realização das atividades e para os educadores. Foi uma sobrecarga muito grande, os alunos que se dedicam e tiram excelentes notas não representam o verdadeiro ensino-aprendizagem".

Professora Fernanda:
"O que me surpreendeu foi que eu sempre acreditei que os alunos teriam facilidade em se adaptar e mesmo em procurar saber como funciona toda a forma via *Classroom*, mas poucos dominavam. Outros, tanto os celulares não comportavam os arquivos, bem como algumas famílias só têm um celular e vários filhos em idade escolar. Isso acabou dificultando o acesso".

A finalidade de retomarmos a interação com os/as professores/as após cinco meses foi justamente para que eles pudessem ter um tempo de adaptação ao ensino remoto emergencial e pudessem avaliar com mais propriedade o processo a que foram submetidos de maneira abrupta.

Percebemos nos relatos que, mesmo depois de passado um período em que as atividades remotas estavam em curso, ainda permaneciam as dificuldades com a tecnologia digital, conforme podemos exemplificar com as palavras do professor Antônio: "A maior dificuldade foi entender o acesso aos aplicativos"; "muitos não têm condições de ter um celular ou acesso à *internet*. Alguns responsáveis não têm condições de ir até o colégio, para buscar as atividades impressas, por morarem muito longe do centro da cidade". Prevaleceram nos depoimentos as preocupações quanto à acessibilidade dos alunos, trazendo à tona, mais uma vez, as grandes diferenças sociais em nosso país, que excluem parcela significativa dos alunos da escola pública e que se acirraram grandemente no período de pandemia. Infelizmente, nenhuma medida foi tomada pelas autoridades competentes para resolver esse sério problema que tanto aflige professores/as, alunos/as e pais e que interferiu de forma avassaladora na aprendência dos alunos.

Conforme exposto pelos/as professores/as, a falta de interesse dos/as alunos/as em participar das aulas via *Meet* e em realizar as atividades propostas foi também um grande problema. Muitos pensamos que o uso das TDICs para a educação seria tranquilo por parte dos/as estudantes, posto que muitos deles são "nativos digitais" e estão acostumados a usar tecnologias diversas. Porém, embora tenham familiaridade com diversas tecnologias, usá-las como ferramentas educacionais é uma grande novidade para eles, que conhecem aplicativos de jogos ou outras formas de entretenimento, mas não sabem acessar o *Classroom*, por exemplo.

Por isso, a exigência de aulas síncronas obrigatórias causou grande preocupação aos professores, pois, se muitas famílias tinham apenas um celular, como todos poderiam participar de aulas diferentes ao mesmo tempo? Segundo Menezes (2020), o ensino assíncrono dá mais flexibilidade ao/à aluno/a, já que ele pode acessar as aulas e realizar as atividades no momento que lhe for mais oportuno. Porém, como colocado pelos professores/as, ele precisa também de disciplina para acompanhar e realizar as atividades, e também de acompanhamento, para sanar suas dúvidas.

Além disso, concordamos com Buzato quando afirma, em entrevista concedida a Mayrink e Baptista (2017), que os jovens de hoje apresentam um perfil cognitivo e comportamental próprio da atualidade, em que tudo acontece em uma velocidade jamais imaginada, com a compressão espaço/tempo cada vez mais acirrada:

> Eles não toleram bem atividades exclusivas de longa duração (como uma aula de cinquenta minutos) porque estão habituados à multiplicidade de atividades ao mesmo tempo, ao acesso a múltiplos espaços virtuais e interlocutores dentro de um mesmo espaço físico, a registrar automaticamente em lugar de copiar manualmente, a encontrar múltiplas representações da mesma ideia, em múltiplas linguagens e mídias, em vez de contentarem-se apenas com o texto escrito, e assim por diante (Mayrink; Baptista, 2017, p. 247).

No entanto, conforme relatado pelos/as professores/as, grande número de alunos/as pertencentes a classes sociais desprivilegiadas são colocados à margem das possibilidades de acessibilidade à *internet* e equipamentos para fins educacionais, o que constitui um ponto importantíssimo a ser considerado na proposição de políticas públicas e educacionais que se revertam em favor de uma sociedade mais igualitária e justa.

Como mostram os dados, as práticas relatadas não atingiram todos/as os/

as alunos/as, pois somente aqueles que tinham um bom equipamento e uma boa rede de *internet* banda larga puderam participar. Mas eles não representam a maioria, conforme assinala a professora Carla – "os alunos que se dedicam e tiram excelentes notas não representam o verdadeiro ensino-aprendizagem" –, reafirmando mais uma vez as abismais diferenças sociais que têm se intensificado com a pandemia. Esse é o grande problema do ensino remoto emergencial proposto, já que muitos professores/as e alunos/as não têm as condições necessárias para desenvolver o trabalho da forma mais exitosa, em razão da falta de equipamentos adequados e da falta de formação para o uso das TDICs no contexto escolar.

Uma importante questão que se tornou evidente foi quanto a uma adequada prática pedagógica para um ensino centrado em aulas presenciais e totalmente remoto, conforme as narrativas a seguir:

> Professor Benedito:
> "A maior dificuldade que eu encontro é manter as aulas atrativas para os alunos. Sinto que, se eu falhar, eu posso perder o interesse de mais um aluno. Atualmente há uma participação de, em média, quatro discentes no *Meet*".

> Professora Débora:
> "Em tempos de pandemia, onde a interação ente alunos e professores tornou-se impossível pessoalmente, foi necessária a utilização das tecnologias para substituir essa prática pedagógica. E, dentre estas, destaca-se o uso da ferramenta *Meet*.
> Para exemplificar, fiz, através dessa ferramenta, uma aula prática cujo tema abordado tratava-se da percepção das características importantes dos poliedros.
> Cerca de dez alunos participaram da aula. Num primeiro momento me senti apreensiva, considerando ser a primeira vez de uma aula prática utilizando uma ferramenta tecnológica. Mas, para minha surpresa, a aula obteve os resultados esperados. Os alunos conseguiram, através da construção utilizando palitos e massa de modelar, compreender e visualizar os vértices, arestas e faces de um poliedro. A interação professor-aluno e aluno-aluno foi muito participativa e, em dado momento, me senti em uma sala de aula. Essa experiência me fez crescer como profissional da educação e me aprimorou com relação às minhas práticas pedagógicas".

Professora Adriane:
"Mesmo com alguma experiência anterior quanto ao uso da tecnologia digital na educação, a adaptação para o ensino remoto emergencial, conforme proposto pela SEED/PR, não foi fácil. Como apontado pelos professores, a maior dificuldade foi motivar os alunos a participar do processo. Muitos não o faziam porque não tinham equipamento (celular ou computador) compatível para usar as ferramentas. Outros, mesmo com um bom *smartphone*, não gostaram do formato e optaram por não participar, alguns com o apoio dos pais, outros por conta própria. Ao longo de todo o ano, tentamos dialogar com pais e alunos para convencê-los a assistir às aulas remotas e/ou realizar as atividades impressas. Porém, sem sucesso, na maioria dos casos. Desse modo, uma forma de atrair o aluno para as aulas remotas foi permitir que ele usasse ferramentas digitais diversas, principalmente aquelas com as quais tivesse mais familiaridade. Para isso, desenvolvi, por exemplo, uma proposta de transposição intermidiática multimodal, envolvendo a leitura literária. Para esta atividade, os alunos deveriam se reunir em grupos (via *WhatsApp* ou outro aplicativo), escolher um dos contos propostos, realizar a leitura e transpô-lo para um novo formato, no qual diferentes linguagens convergissem para produzir os sentidos pretendidos. Para a realização da proposta não foi definida uma ferramenta específica; eles tiveram liberdade para escolher. Muitos produziram vídeos pela plataforma *Dasha*, da qual eu, particularmente, nunca tinha ouvido falar; outros usaram o *WhatsApp* ou o *Power Point*. O trabalho deles ficou incrível! Percebi um interesse muito maior por parte dos alunos. Como alguns vídeos ficaram muito grandes, alguns os inseriram no *YouTube* para apresentá-lo durante a aula remota via *Meet*. Isso demonstra que eles sabem usar as ferramentas digitais, mas não exatamente aquelas propostas pelo governo do estado ou pelo professor".

Conforme explicita o professor Benedito, a frequência dos alunos/as é baixíssima, com a participação, em média, de quatro alunos no *Meet*. Sua maior preocupação, portanto, é ofertar aulas atrativas, que prendam a atenção dos/as estudantes para que eles não desistam.

Muitos tiveram que ser autodidatas e buscar sozinhos por tutoriais que os en-

sinassem a usar as ferramentas disponibilizadas para as aulas remotas. Apenas no segundo semestre o governo iniciou uma formação continuada com alguns grupos de professores/as da rede pública estadual, porém era uma formação bastante técnica, sem muita reflexão em relação às práticas pedagógicas para o ensino remoto.

Como relatado pela professora Adriane, sua maior dificuldade, que também foi levantada por outros/as professores/as, foi motivar os/as alunos/as a participarem do processo. Muitos não participavam porque não tinham equipamento (celular ou computador) compatível para usar as ferramentas, como já mencionado. Outros, mesmo com um bom *smartphone*, não gostaram do formato e optaram por não participar, alguns com o apoio dos pais, outros por conta própria. Ao longo de todo o ano, houve empenho por parte da professora em dialogar com pais e alunos para convencê-los a assistir às aulas remotas e/ou a realizar as atividades impressas, porém sem sucesso, na maioria dos casos. Desse modo, uma forma de atrair o/a aluno/a para as aulas remotas foi permitir que ele usasse ferramentas digitais diversas, principalmente aquelas com as quais tivesse mais familiaridade. Para tanto, ela desenvolveu uma proposta intitulada Transposição Intermidiática Multimodal que, segundo Ghirardi (2017, p. 51), consiste no "manuseio de uma obra literária pertencente a uma mídia verbal textual (mídia-fonte) com o objetivo de reconfigurá-la em uma mídia qualificada – filme, HQ, stop-motion etc. (mídia-alvo) – a partir de sua apropriação da linguagem literária textual".

Nas palavras do autor:

> O que ocorre é: se o (a) docente resolver se valer das propiciações multimodais e das diversas linguagens que o digital pode combinar, certamente suas aulas ficarão muito mais interessantes. E se, melhor ainda, ele(a) dividir com os(as) alunos(as) o protagonismo e lhes permitir participar como criadores, certamente as aulas serão mais envolventes ainda. A interação ficará mais fluida e haverá maior participação, seja pelo *chat*, seja pela própria discussão oral. A interação é também nativamente multissemiótica, pelas propiciações da ferramenta digital que pode combinar qualquer mídia/linguagem em suas produções/transmissões: áudio (fala ou música), imagem estática (foto, desenho ou diagrama, escrita), imagem em movimento (vídeo, filme, clipe) (Rojo, 2020, p. 40-41).

Uma maior participação nas interações síncronas com a realização dessa atividade foi percebida, pois, nos dias em que fizemos a apresentação dos trabalhos, o número de alunos/as que acessou o *Meet* e participou das aulas foi bem maior. Inclusive muitos ligaram as câmeras – o que raramente acontecia – e teceram comentários sobre os trabalhos apresentados pelos colegas.

Esse foi também o resultado apresentado pela professora Débora, no desenvolvimento de atividades de matemática, em que o/a aluno/a pôde exercer seu protagonismo ao construir colaborativamente o conhecimento na interação entre professora e alunos/as.

Embora sejam necessários mais detalhes das atividades desenvolvidas pela professora Débora e pela professora Adriane, podemos afirmar que essas práticas estão em consonância com uma apropriação ascendente da tecnologia digital, em que os/as alunos/as assumiram o protagonismo por meio de várias formas de participação, havendo um rompimento com a unilateralidade professor/aluno, abrindo espaço para a participação coletiva, em que todos se responsabilizam pelos resultados.

É certo que as transformações sociais provocadas pela COVID-19 vieram para ficar. Seguramente podemos dizer que a sociedade jamais será a mesma, e a escola foi, sem dúvida, onde essas transformações mais foram sentidas. O que antes parecia algo muito distante passou a fazer parte do cotidiano de professores/as e alunos/as em todo o mundo. Houve, ou está havendo, uma (re)invenção das práticas cotidianas (parafraseando Certeau, 2011). Acessar o *Google Classroom* para interagir com os/as alunos/as agora é algo mais natural do que se pensava. Porém, infelizmente, essas mudanças que ocorreram de forma abrupta geraram muitos problemas para todos os envolvidos com a educação de um modo geral, principalmente exclusões. Muitos alunos/as e professores/as foram excluídos por não terem acesso à *internet*, por não possuírem uma formação necessária ou por não terem um equipamento adequado para usufruir de todas as ferramentas disponíveis. Tais reflexões nos levaram a perceber que

> as tecnologias na educação, seja ela presencial ou a distância, não podem ser compreendidas sem considerarmos a sociedade que a produziu, as pessoas que as usam e as relações que as envolvem. É preciso olhar para

> a tecnologia como uma criação humana e pensar os modos pelos quais ela é praticada, o modo como iremos nos apropriar dela, tendo em vista, porém, que ela não se dobra docilmente a todos os nossos interesses porque traz inscrita, em seu design e seu modo de funcionamento, interesses dos seus produtores, que representam resistência a nossos movimentos de apropriação. É neste ponto que os novos letramentos nos ajudam a refletir sobre as práticas sociais desenvolvidas, os significados produzidos e as relações de poder estabelecidas" (Buzato *et al.*, 2017, p. 224).

Tais relações de poder ficaram explícitas no atual contexto educacional, uma vez que as ferramentas disponíveis atendiam às necessidades daqueles que planejaram todo o processo de ERE do estado do Paraná, mas não chegaram efetivamente àqueles que realmente as usavam. Ao longo deste texto tentamos mostrar como alguns/algumas professores/as paranaenses lidaram com o ensino remoto durante a pandemia no ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio enfrentado por professores/as, alunos/as e pais/mães em relação ao ensino remoto emergencial forjado pela pandemia de COVID-19, o objetivo deste artigo foi não só descrever as diferentes ferramentas digitais disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), mas também relatar as experiências de professores/as da rede pública com essa modalidade de ensino.

Por intermédio da descrição da forma como o sistema educacional do Paraná foi organizado para o ERE e de como os/as professores/as entenderam essa organização, discutimos algumas questões relacionadas, principalmente, às dificuldades encontradas por todos os envolvidos no processo, e também destacamos atividades pedagógicas exitosas. Percebemos que "os sujeitos, com suas diferentes visões, interesses, competências e necessidades, compartilham seus usos e ajustes entre si e, assim, produzem inovações abertas, voltadas para resolver os seus problemas locais" (Buzato *et al.*, 2017, p. 224).

Embora o estado do Paraná tenha sido rápido em organizar a rede pública de educação para que as aulas continuassem durante a pandemia, tal atitude não foi

suficiente para atingir todos/as os/as alunos/os e professores/as, deixando muitos à margem de todo o processo, pois os problemas locais não foram contemplados. A proposta de ERE foi direcionada a todo o estado, como um todo homogêneo, não considerando as dificuldades locais de cada escola, de cada professor/a, de cada aluno/a. Faltou um olhar mais humano para esses atores sociais no difícil contexto da pandemia.

Todo o processo pelo qual estamos passando – pois as aulas ainda não voltaram ao seu formato totalmente presencial – despertou a necessidade de reflexões sobre a importância da formação docente e discente para o uso das TDICs em sala de aula, não de forma remota, mas como práticas que podem incluir socialmente o aluno/a e o professor/a, posto que muitas práticas sociais são realizadas digitalmente e a escola não deve ficar de fora dos avanços. Entretanto, é necessário que isso ocorra de forma consciente e crítica, tomando-se os devidos cuidados para que a acessibilidade seja para todos.

Além disso e principalmente, percebemos a necessidade de apoio e de um acolhimento maior a todos os profissionais de educação, principalmente aos/às professores/as. Se antes da chegada da COVID-19 os docentes já enfrentavam inúmeras dificuldades, durante este período de pandemia essas dificuldades se ampliaram ainda mais, e o/a professor/a se viu sozinho, tendo que buscar formas de suprir suas necessidades, principalmente em relação ao uso das TDICs e com uma sobrecarga de trabalho que ultrapassa em muitas horas a respectiva carga horária prevista. Todo o seu planejamento teve que ser adaptado para o modelo remoto, sem nenhuma orientação, mostrando a emergência de políticas públicas direcionadas a uma maior valorização docente e à sua formação, principalmente no que diz respeito ao uso da tecnologia digital em sala de aula. Esperamos que este texto contribua para que essas discussões possam emergir na sociedade em geral e sensibilizar os responsáveis pela criação de políticas voltadas para o/a professor/a no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al*. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 93-116.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, A. E. (org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

BUZATO, M. E. K. *et al*. Novos letramentos e docência na educação a distância. *In*: **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, v. 19, n. 1, p. 211-233, jan./mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640578. Acesso em: 16 jun. 2020.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). **Deliberação CEE/CP n.º 01/20, de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia. Diário Oficial [do] Estado do Paraná: Poder Executivo, Curitiba, p. 1-19, 02 mar. 2020.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECHIO, P. M. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: https://www.parabolaeditorial.com.br. Acesso em: 01 mar. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-405.

Educação abre credenciamento para professores interessados em gravar aulas EaD. **Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná**. 03 abr. 2020a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-abre-credenciamento-para-professores-interessados-em-gravar-aulas-EaD. Acesso em: 04 jan. 2021.

Em formato híbrido, ano letivo de 2021 começa dia 18 de fevereiro. **Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná**. 15 dez. 2020b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-formato-hibrido-ano-letivo-de-2021-comeca-dia-18-de-fevereiro#. Acesso em: 05 jan. 2021.

FERREIRA, C. O. *et al*. A relação professor e TDICs no contexto da pandemia de Covid-19: uma análise da realidade dos docentes de uma escola de educação profissional de nível médio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió, AL. **Anais** [...]. Maceió, AL: CONEDU, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67830. Acesso em: 06 mar. 2021.

GHIRARDI, A. L. R. Letramento literário multimodal e intermidiático: a construção do leitor/scriptor de uma nova mídia. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 51-69, out. 2017. Disponível em: https://

www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/131654/135264. Acesso em: 30 maio 2018.

LIMA, M. B. de; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

MAYRINK, M. F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Entrevista a Marcelo El Khouri Buzato. **Caracol**. São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017, p. 241-254. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123437. Acesso em: 15 fev. 2021

MORAES, H. L. B; FRIAS, M. A. de F.; SANTOS JÚNIOR, G. F.; NASCIMENTO, S. M. do. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na Pós-Graduação. **Interfaces Científicas**: educação, Número Temático, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271. Acesso em: 18 dez. 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Resolução n. 3.817, de 24 de setembro de 2020**. Altera a Resolução n. 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. Curitiba, PR: Secretaria de Educação e do Esporte, 24 set. 2020. Disponível em em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-re-n-3.817-de-24-de-setembro-de-2020-279706153. Acesso em: 07 mar. 2021.

Rede estadual do Paraná começa a transmitir aulas pela TV aberta nesta segunda-feira (6). **Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná**. 06 abr. 2020c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-do-Parana-comeca-transmitir-aulas-pela-TV-aberta-nesta-segunda-feira-6 Acesso em: 06 out. 2021.

ROJO, R. (Re) pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E; VECHIO, P. M. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: https://www.parabolaeditorial.com.br. Acesso em: 05 jan. 2021.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. *In*: SOUSA, R. P. *et al*. (orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 67-98. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 15 jan. 2021.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-282, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300013. Acesso em: 10 fev. 2021.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, n. 11, p. 1-13, abr. 2012. Disponível em: http://pontourbe.revues.org/300. Acesso em: 05 jan. 2021.

ANEXO 1

Respostas dadas pelos professores, em entrevista, sobre a questão: Expliquem quais são as suas maiores dificuldades em usar as TDICs no processo de aprendência.

1. Acesso à *internet* pelos alunos.
2. Domínio da tecnologia.
3. Conheço poucas ferramentas para me auxiliar no preparo de aula práticas na EaD.
4. Dificuldades por não usar habitualmente, mas depois, com a prática e pesquisa, foram sanadas.
5. Descobrir as ferramentas em pouco tempo e ainda auxiliar os alunos quanto a isso.
6. Organização do tempo e aprendizagem quanto às tecnologias.
7. A evolução das tecnologias é muito rápida, não consigo acompanhar.
8. Não domino totalmente as tecnologias.
9. Pelo fato de não dispormos de suporte nas escolas, muitas vezes deixamos de usar e, com isso, em um momento como este, tem sido difícil; estamos realizando o trabalho sem suporte, tanto de materiais como metodológicos.
10. No momento que estamos vivendo, é fazer com que os alunos participem, pois vários nunca entraram no *Classroom* e outros que entraram, não se interessaram pelo *Meet*. Não sei se estou conseguindo chamar a atenção deles. Pode ser um problema na comunicação. Nos anos que trabalhei (pré-pandemia, vamos dizer assim), minha dificuldade em usar as TIDCs era principalmente a falta de recursos no colégio em que trabalho.
11. A cultura de estudos do aluno. Para nós, professores, é um desafio; porém, aprendemos. No entanto, infelizmente, a maior parte dos alunos não tem o hábito de estudo sem estar no meio físico. Desse modo, acredito que há uma falha, para que as aulas remotas realmente atinjam os alunos de modo efetivo. Isso demandaria deles disciplina em assistir às aulas,

participar do *Meet* e realizar as atividades.

12. A falta de retorno dos estudantes, em não saber se realmente estão realizando o estudo solicitado ou tudo é apenas um faz de conta. O uso das TICs é interessante no ensino, porém dificulta a interação.
13. Conhecimento básico de informática.
14. Falta de conhecimento das tecnologias para ter aulas mais interessantes.
15. Não tenho muita dificuldade para usar as TICs. Tenho mais dificuldade para me adaptar à modalidade/metodologia em si e à atitude dos alunos diante dessas questões.
16. A dificuldade está relacionada diretamente a equipamentos adequados por parte dos alunos, bem como ao acesso à *internet* com capacidade para suportar os aplicativos e *softwares*.
17. Todas as mudanças assustam, por isso é necessário dedicação para aprender a se adaptar.
18. Seria a utilização da própria tecnologia por falta de cursos e por acessar pouco antes da pandemia. Agora estamos aprendendo.
19. Não ter capacitação suficiente.
20. A falta de equipamento por parte dos alunos e o suporte ao professor por parte da instituição de ensino.
21. Aprender sozinha, por exemplo, a usar formulários *Google*. Não tivemos minicursos disponíveis para aprender os tutoriais indicados. Tivemos que procurar sozinhos.
22. Aprimorar o uso do *Google Meet.*
23. Falta de cursos para o domínio das ferramentas.
24. Eu não tenho dificuldades, porém a maioria dos meus alunos não tem acesso à *internet*.
25. Precisa fazer mais cursos para ter domínio sobre essas novas tecnologias.
26. O excesso de burocracia de planilhas que não são de responsabilidade do professor, além da falta de estrutura de muitas famílias dos nossos estudantes. Tanto estrutura social quanto econômica.
27. Tempo para aprender todos os processos.

28. Acessibilidade, motivação, formação continuada.
29. O maior problema é a falta de acesso da maioria dos estudantes.
30. Está muito mais trabalhoso, muita correria, estou tendo muita enxaqueca, falta de tempo para relaxar e esquecer o trabalho, pois as mensagens por *WhatsApp* e aplicativos são intermináveis, a qualquer hora; e há muita pressão por parte do governo, núcleos e direção. Estamos esgotados de tanta cobrança e com os alunos não é diferente. Temo pela saúde mental de todos. Não é fácil!!!!
31. A baixa participação dos alunos nos *meets*.
32. Há o problema do tempo, pois já temos várias obrigações cotidianas.
33. Os alunos participarem do processo.
34. Não tenho dificuldades (essa foi a resposta de cinco professores).

CAPÍTULO 3

INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS (EM TEMPOS DE PANDEMIA E DE TRABALHO REMOTO EMERGENCIAL) NÃO FUNCIONA?

Edilson Pimenta Ferreira

INTRODUÇÃO

Em trabalhos anteriores (Ferreira, 2016a, 2016b), busquei propor reflexões sobre o ensino de língua inglesa e demais línguas estrangeiras em escolas públicas. Minhas empreitadas nesses textos não foram inovadoras, visto que diversos pesquisadores já haviam se dedicado à temática, em especial no âmbito da Linguística Aplicada (Borges, 2004; Cox e Assis-Peterson, 2008; Jorge, 2009; Moita Lopes, 1996; Pinhel, 2003, entre outros). Resguardando as diferentes abordagens nas áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira assumidas nos textos supracitados, o retrato a que se chega é de pouco otimismo. Conforme afirmam Cox e Assis-Peterson (2008), o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras é um verdadeiro drama. Mais de uma década depois, tal situação parece-me bastante inalterada, ou seja, a ineficiência parece perdurar.

Assevera esse retrato de ineficiência um imaginário, há muito naturalizado no Brasil, de que línguas estrangeiras devem ser ensinadas por institutos de idiomas, espaços legitimados para tal prática (Brito; Guilherme, 2014). Ciente das queixas, das dificuldades, das mazelas e do imaginário negativo há tempos cristalizado acerca do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, opto por discutir neste capítulo qual ensino de língua inglesa nos é (im)possível em tempos de pandemia e quais desdobramentos a adoção não planejada de alguns aspectos do ensino a distância suscita em contexto de escola pública.

Antes de avançar, ressalto que fui, até logo antes da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (COVID-19)[1], crítico contumaz do ensino realizado de forma remota. Observem que não me refiro ao ensino a distância – EaD propriamente, pois reconheço alguns (poucos) pontos positivos para a adoção desse EaD "tradicional", tais como maior acesso em regiões mais longínquas, em que polos universitários são inacessíveis, e mais versatilidade de horários para aqueles muitos que almejam realizar um curso, mas precisam trabalhar em horários ditos "comerciais". Refiro-me, aqui, à transposição desorganizada da modalidade

[1] A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio de seu diretor-geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou em Genebra, na Suíça, no dia 11 de março de 2020, que, a partir dessa data, a doença causada pelo novo coronavírus, a COVID-19, seria caracterizada e tratada como pandemia.

presencial a alguns aspectos da modalidade EaD, sem considerar a complexidade que envolve essa última.

Paradoxalmente, neste capítulo, discorro sobre as (im)possibilidades pedagógicas que identifiquei na adoção do ensino a distância emergencial, sobre os processos de (des)aprendizagens [(*un)learning*] (Spivak, 1994, 2009) provocados por esta pandemia e sobre a aplicabilidade do que estamos (des)aprendendo nessas aulas para o período pós-pandemia. Essa aplicabilidade – ou seja, proximidade com o mundo "real" – é conhecidamente uma das questões fundantes da área de Linguística Aplicada, como pontua Rajagopalan (2003, p. 12, grifo no original): "quando me refiro a uma **Linguística Crítica**, quero antes de mais nada, me referir a uma Linguística Aplicada voltada para questões práticas". E é com essa perspectiva, por mim muito recentemente assumida, de fazer o que é possível em um dado momento, mesmo em meio aos riscos inerentes a caminhos marcados por práticas neoliberais capitalistas perigosas, que circunstancio um pouco melhor a instituição em que atuo, o momento de pandemia no âmbito da escola pública em que exerço minha atividade docente, para, em seguida, avançar para a problematização dos desdobramentos práticos de alguns documentos norteadores e de atividades pedagógicas possíveis para momentos extraordinários como este.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO REGULAR E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ao ingressar[2] em um dos 644 *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país, passei a vivenciar mais diretamente um compromisso social de suscitar mudanças nos jovens ali matriculados no ensino médio. Para tanto, foi fundamental buscar melhor compreender as noções pedagógicas que demonstravam ser suficientes para dar conta da função social daquele nível de ensino.

Os Institutos Federais atuam com o ensino médio integrado, modalidade que visa à efetiva articulação com ciência, trabalho e cultura. Assim, o que conheci, ao chegar na "Rede", foi um ensino médio que buscava cumprir sua função holística e universalizadora, por meio de projetos pedagógicos que sinalizam(vam) para uma

[2] Depois de ministrar aulas por dez anos na rede privada de Ensino Médio, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, onde, há dez anos, ministro aulas de língua inglesa.

superação do tecnicismo apregoado outrora e, assim, abrem(iam) espaço para que noções como entraves políticos, políticas públicas para o ensino de língua estrangeira, questões interculturais e intraculturais, questões de cidadania, entre outras, possam (pudessem) ser trabalhadas.

Nesse viés, o ensino médio integrado constitui-se como princípio educativo que estabelece outra forma de articulação entre educação básica e profissional e, assim, não se aproxima, ao menos em princípio, das noções tayloristas-fordistas de anos atrás, que viam uma segmentação clara entre trabalho manual e intelectual, entre pensamento e ação, entre teoria e prática (Kuenzer, 2007). Pelo contrário, a noção de integração lá existente está alinhada com um currículo que compreende o trabalho como práxis humana e como práxis produtiva e, assim, não há distinção entre formação geral e formação para o trabalho. Toda formação é formação para o trabalho e não deve ser confundida com tecnicismo, visto que, apesar de ser marcada por recortes (seria impossível trabalhar e ensinar todas as especificidades profissionais a todos os estudantes em todas as regiões do país), estes não são estanques, o que permite que o currículo seja reflexo das práticas sociais e produtivas de uma dada região.

Já o ensino médio regular, da forma que compreendo, enfrenta os desafios inerentes ao nível de ensino, enfatizando seu empenho no desenvolvimento discente por meio de valores como a sociabilidade, a integridade e a cidadania, os quais estão previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC[3]). A BNCC deixa revelar o que se espera dos cursos de ensino médio no país ao se alinhar sobremaneira com o que já era apregoado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e asseverar a "produção de conhecimentos, de compreensão crítica e **intervenção na realidade** e de participação social dos jovens nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos" (Brasil, 2017, p. 490, grifos meus).

A princípio, pode parecer que tanto o ensino médio integrado quanto o regular mostram-se capazes de intervir de forma equiparada e imediata na vida dos estudantes. Apesar de haver forte alinhamento entre os documentos que embasam ambas as modalidades, observo que, na prática, trata-se de conceitos muito diferen-

[3] A BNCC "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 7).

tes. Para referendar o que ora afirmo, destaco que o "Ensino Médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da Educação brasileira como o nível de mais difícil análise, estudo e enfrentamento" (Moll, 2010, p. 98). Essa dificuldade originou-se, em parte, de iniciativas antigas criadas para impedir que "ocorressem a articulação e a politização do ensino secundário" (Moll, 2010, p. 100).

Anos depois, o ensino médio continua a perseguir a lógica de referendar a "inclusão do incluídos" (Kuenzer, 2002, p. 17), já que a ênfase nos estudos da linguagem realizados com esses alunos continua privilegiando meramente numa perspectiva linguístico-cognitiva. Assim, aqueles que por razões historicamente explicáveis não obtiverem resultados expressivos serão excluídos do processo. Nesse sentido, advogo que um ensino médio apenas conseguirá ser efetivamente democrático quando seu projeto pedagógico viabilizar condições de os menos favorecidos se inscreverem efetivamente em produções científicas, tecnológicas e culturais e, assim, enfatizar questões ideológicas, políticas, sociais, históricas, culturais e socioafetivas que incidam no processo de ensino-aprendizagem. Mas a pergunta que permanece é: como tornar o ensino médio ainda mais inclusivo para os já não incluídos em tempos de pandemia e atividades remotas emergenciais?

O IDEAL, O REAL E A PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Uma vez decretada a pandemia, as várias instituições de ensino brasileiras passaram a se posicionar, com amplo amparo de seus Comitês de Assessoramento e Monitoramento da Crise, sobre a possibilidade de adotar atividades remotas, a fim de não deixar os estudantes "perderem o ano".

Participo das atividades de um desses comitês, e devo registrar que recebi com muita preocupação a possibilidade inicial de acatarmos de imediato a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, que "estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020" (Brasil, 2020). Recebi com preocupação, pois não me parecia o ideal.

A questão, no entanto, era me perguntar se, em plena pandemia, em meio

a fechamento de aeroportos, inatividade de pontos turísticos mundo afora, nossa instituição de ensino poderia aguardar o *ideal*. Eu me dei ao trabalho de buscar o significado do vocábulo "ideal" no dicionário. Dentre as possíveis acepções que encontrei para ele, diz respeito "`aquilo que só existe na imaginação, que é dotado da suprema perfeição" (Houaiss, 2001). Ter feito essa busca (raramente vejo sentido nisso!) serviu como estímulo para que eu pensasse no que se apresentava como *real*, como possível.

Eu poderia me juntar aos vários que defendiam (e defendem) a qualidade de um ensino presencial planejado, aos que advogam que aguardar seria a melhor opção. E, naquele momento inicial, talvez fosse, mas confesso que, a cada dia que passava, mais estranho me parecia sentarmos e aguardarmos, afinal, ninguém sabia até quando esse estado de pandemia continuaria. Parecia mais adequado partirmos para o caminho real, mas eu parecia estar "traindo" minha classe docente que, em sua maioria, parecia defender aguardar. Acerca desse possível (e muitas vezes) necessário corporativismo docente, Rajagopalan afirma:

> A atuação política do linguista, como a de qualquer outro intelectual junto à sociedade, não deve ficar restrita aos interesses de ordem puramente sindicalista ou corporativista, mas também abranger ações que tenham efeitos concretos na sociedade, que sejam do interesse do povo como um todo (2004, p. 186-187).

Dito de outra forma, o autor supracitado parece enfatizar que o *real* deve preceder o *ideal* e que os efeitos produzidos na sociedade devem ser prioritários em relação aos nossos anseios como classe. Eu já estava bem mais seguro de que o caminho a ser tomado pelos vários órgãos deliberativos da instituição, de avançar com atividades remotas, seria o mais real possível para aquele dado momento, mas minha experiência construída em torno da relação *educação linguística* e *sociedade* me impedia de me entusiasmar. Afirmo isso, pois concordo com Pessoa (2012, p. 4, grifos meus) que docentes precisam ser encorajados a "interpretar a realidade e intervir nela, assim como **lutar por melhores condições sociais e de trabalho**", e tinha a impressão de que, ao me inscrever naquela "nova ordem educacional", eu não con-

tribuía para a coletividade. Por isso (talvez), eu criei mais uma etapa mental antes de "mergulhar de vez": eu queria ter acesso a uma pesquisa de nossa instituição que atestasse que seria o melhor para nossa comunidade, que estaríamos tratando o ensino de línguas como "uma forma de ação em um tempo e lugar específicos" (Pennycook, 2010, p. 1). Ela chegou.

A pesquisa a que me refiro foi fruto de uma ação coordenada entre o Comitê de Assessoramento e Monitoramento da Crise, a Diretoria de Comunicação e a Pró-Reitoria de Ensino que, juntas, consultaram a comunidade de técnicos administrativos em educação, docentes e discentes sobre várias questões atinentes ao processo de "aulas remotas". Dentre essas várias questões, interessavam-me sobremaneira os resultados referentes a dois elementos específicos que mais me perturbavam a princípio: a exclusão digital de alguns estudantes e o número de servidores e estudantes que seria a favor da continuidade por tempo indeterminado das atividades remotas.

Antes mesmo de os resultados serem divulgados, a instituição promoveu uma ação de inclusão digital por meio de um auxílio financeiro para a contratação de pacotes de dados, o que mitigaria o número de pessoas não assistidas. Os resultados apontaram que, considerado o auxílio para inclusão digital, o número de pessoas que continuariam fora do processo por motivos vários não atingia 8% dos mais de 10.000 estudantes (era morador de zona rural, não tinha computador ou telefone e a cidade em que morava não possuía amplo acesso à internet). Além disso, 64% de todos que responderam à pesquisa mostraram-se a favor da continuidade das atividades remotas. Houve um imediato posicionamento da Pró-Reitoria de Ensino sobre a inclusão de maneiras alternativas para os que não estivessem incluídos imediatamente no processo e, portanto, a decisão foi tomada: seguiríamos com "aulas remotas". Eu já estava um pouco mais confiante no "real possível" que se apresentava, ou no que Freire (1970, 1987) intitulou como *inédito viável*.

CERTO, MAS, E AS AULAS?

Rejeitando a visão de ser possível simplesmente transpor as atividades e rotinas da modalidade presencial para a modalidade a distância, assumindo o "real"

como o possível para o momento e mais confiante de que os alunos não assistidos nessa etapa seriam atendidos posteriormente, dei início ao processo de ministrar as aulas remotamente.

Nossas atividades estavam embasadas em uma Instrução Normativa, expedida pela própria instituição, que, em seu artigo 4º, esclarecia que o objetivo dessa atividade seria, prioritariamente, evitar o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem e a perda do vínculo com a instituição por parte dos discentes, bem como o consequente processo de evasão escolar. Essa mesma Instrução Normativa, em seu artigo 6º, prevê que as atividades acadêmicas remotas poderiam ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizando recursos didáticos, por exemplo: videoaulas, fóruns, questionários, leituras, áudios, elaboração de monografias, resumos, resenhas, palestras, listas de exercícios, *podcasts*, demonstrações, simulações, entre outros. Tais atividades poderiam ser realizadas de forma síncrona, por meio de atendimento *online*, transmissões simultâneas, *web* conferências, *chats*, desde que prévia e devidamente agendadas e amplamente divulgadas entre os discentes, dentro do turno e horário do curso; ou assíncronas, fora de ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, com o uso de livros didáticos, listas de exercícios, materiais impressos, gravação de aulas em *pen drives* ou similares, entre outras estratégias a serem apresentadas aos discentes e encaminhadas a eles, se fosse o caso.

Por mais que esses documentos norteadores permitissem atuar fora de ambientes digitais, optei por aulas síncronas realizadas por meio do uso do *Google Meet*, plataforma disponibilizada pela *Google* sem custo. Tal decisão que tomei foi em alinhamento com o que preconizam alguns documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018) apontam que o ensino precisa estar articulado com os diversos meios de tecnologias da informação e de comunicação (TDICs) para formar educandos mais participativos, críticos e capazes de atuar de modo eficaz nas diferentes situações comunicativas. Diante disso, reconheço como fundamental que o aprendiz deve ter acesso, sempre que possível, a mecanismos que lhe oportunizem uma atitude crítica, ética e responsável perante os desafios da vida.

Isso posto, acertei com minhas turmas que, apesar da liberdade de atuação apresentada pelos atos normativos institucionais, optaríamos por atividades síncronas

desenvolvidas no horário das aulas. Eles gostaram. Para mim, ter a aceitação dos alunos é sempre um primeiro bom passo. Ao longo de minha trajetória de mais de duas décadas ensinando inglês no Brasil, sempre tenho em mente que devemos, como professores, olhar para além da sala de aula ao ensinar e reconhecer que a língua pode se traduzir em uma eficiente mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas, entre nativos e não nativos etc. Por isso, uma das ações pedagógicas que adotei foi utilizar rádios internacionais nas aulas. Entre as várias rádios disponíveis e frequentemente utilizadas para aulas de línguas, optei por adotar a *VOA News.* Trata-se de uma empresa de notícias que disponibiliza programas de rádio e TV curtos, voltados para não nativos que desejam aprender o idioma enquanto escutam as últimas notícias. As notícias são organizadas em episódios de dois minutos, e os episódios contam com narradores que falam de forma mais pausada, para permitir que não nativos de língua inglesa compreendam. Muitas dessas notícias eram sobre os desdobramentos socioeconômicos e culturais da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, e os estudantes (35 pertencentes ao terceiro ano do ensino médio integrado) eram convidados a apresentar o que ouviram, o que compreenderam e sua visão acerca do que escutaram. Foi interessante perceber que eles se posicionavam muito claramente sobre os temas e, em especial, conseguiam demonstrar sua compreensão acerca de assuntos essenciais para o momento, como diferentes tipos de isolamento social – *lockdown*, horizontal etc. – e o uso não legitimado de drogas farmacológicas tradicionalmente prescritas para outras doenças no combate ao novo coronavírus, tais como Ivermectina e Cloroquina. Muitas dessas apresentações foram feitas em inglês, mas os que não conseguiam eram encorajados a fazerem sua apresentação em língua portuguesa. Afinal, a relação entre eles e a língua inglesa já estava estabelecida por meio da compreensão auditiva.

Gutierrez (1978) já discutia a relevância de pensar a escola para além de quatro paredes, por meio da vinculação com a comunicação. O mesmo autor já apontava o rádio como instrumento de comunicação eficaz, por se configurar como mecanismo de ensino-aprendizagem. Os tempos são outros e o século também, mas continuo a conceber tal ferramenta como muito interessante para que os estudantes percebam o entrelaçamento de vozes, sentidos e significados, a relação entre indivíduos, além de terem acesso a informações e conhecimento, como no caso do combate ao novo coronavírus. Autores como Consani (2007) e Meditsch (2001) já sinalizaram

que, por conta do avanço das TDICs, o rádio perdeu um pouco de espaço para outros instrumentos, mas destacam que, por mais que seja alterado – *Web* radio, *podcasts* etc. –, ele continuará exercendo sua função social (Consani, 2007; Meditsch, 2001) ao atingir lugares longínquos e ser acessível a diferentes sujeitos.

Uma outra atividade que funcionou de forma interessante foram os *Web* debates. Para sua realização, disponibilizei textos em inglês previamente e solicitei que os estudantes formassem grupos para a realização de um debate entre os pares do grupo, o que intitulei de "debate prévio". Nesse, agendado por um dos membros, em que eu seria incluído, para acompanhamento, os estudantes se organizavam para refinar o entendimento do texto (nessa hora, meu papel como mediador do texto era fundamental, já que nem todos os alunos conseguiam ler em língua inglesa) e traçar linhas argumentativas para o grande debate, que seria em nosso momento síncrono. Importante destacar que os papéis de cada participante foram muito bem delineados pelo grupo, a fim de incluir em diferentes atividades aqueles que não conseguiam contribuir com a língua inglesa. Tais estudantes atuavam no delineamento de estratégias de convencimento; no refinamento de argumentos; na antecipação de perguntas dos outros grupos etc. O que foi mais relevante perceber enquanto trabalhavam foi a ajuda dos membros desse grupo, que se constituía como verdadeira comunidade. De acordo com Bauman (2003), quando estamos em uma comunidade, podemos contar com o auxílio dos demais participantes e, assim, expandir nossas expectativas. Nesse universo de "comunidades virtuais", a sensação de pertencimento decorre justamente dessa noção de ajudar e ser ajudado, ou seja, é criada uma verdadeira comunidade que pensa em soluções para os desafios propostos de forma coletiva.

Como se pode perceber, as atividades aqui elencadas já demonstraram formas de trabalhar a leitura, a compreensão auditiva e a fala. E a escrita? A escrita foi uma habilidade que se concretizou como verdadeiro artifício de que lancei mão para momentos assíncronos. Percebi que, algumas vezes, as atividades em tempo simultâneo não funcionavam e, portanto, eu apostava em fóruns. Eu disponibilizava pequenos textos científicos e os alunos precisavam construir resumos em inglês (*abstracts*) ou mesmo pequenos textos livres de até 350 palavras. Uma variação dessa atividade foi a disponibilização de pequenos vídeos sobre os quais os estudantes escreviam posteriormente.

A temática adequada do vídeo influencia muito, pois eles parecem reagir mais prontamente a algum tema que seja crítico, convidativo, interessante, mas de compreensão simples. Entendo que a escolha de temas apolíticos seria desperdício de um valioso momento de construção coletiva, visto que temas triviais apenas reforçam noções naturalizadas e hegemônicas (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2012) e, por isso, precisam ser substituídos por temáticas que verdadeiramente se relacionem com a vida das pessoas. Como a pandemia parecia trazer desdobramentos diferentes para distintas classes socioeconômicas, elegi, sempre que pude, temas como desigualdades sociais, preconceito, pseudoempreendedorismo e outros que focalizavam a diversidade de uma forma crítica e, assim, foi possível tornar o processo de ensino-aprendizagem de línguas mais político. Geralmente, eu utilizava *TED Talks*, pois conseguia encontrar algumas boas temáticas em linguagem adequada à realidade de estudantes secundaristas. Uma última variação foi realizar a mesma atividade, mas com perguntas sobre o texto ou sobre o vídeo. Assim, os estudantes precisaram utilizar seu repertório em língua inglesa e, melhor, conseguiram trabalhar de forma imbricada as quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala (ao apresentar o texto, quando essa apresentação oral lhes foi solicitada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desejo concluir. O tema é recente e desafiador demais para que eu possa concluir algo, mas quero trazer algumas reflexões acerca dos apontamentos que fiz neste texto e acenar para alguns possíveis encaminhamentos sobre o que se convencionou chamar de "novo normal[4]".

É possível aprender (e ensinar) inglês em escolas públicas em tempos de pandemia e de trabalho remoto emergencial. Por maiores que sejam os desafios, por mais heterogêneas que sejam as realidades, é possível!

Sem incorrer na ilusão de completude de ter esgotado a temática, busquei, neste texto, apresentar uma postura efetiva de intervenção no *status* ontológico de

[4] Popularmente, o momento pós-pandemia, ocasionado pelo novo coronavírus (COVID-19), tornou-se conhecido como "novo normal" e é caracterizado por uma mudança de postura nas relações sociais, econômicas e históricas, além de acenar para a necessidade de uma crescente resiliência para enfrentar possíveis novas ondas desta doença ou de doença assemelhada.

fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Busquei, também, apresentar sinais positivos de uma possível adaptação aos tempos desafiadores das aulas remotas emergenciais. Chamem-nas de "teletrabalho", "aulas remotas", "atividades docentes não presenciais" ou mesmo do nome que preferirem, mas não deixem de incluir a palavra "emergencial" como marcação de um posicionamento político claro, que se distancia de uma concepção de linguagem que é positivista e entregue ao neoliberalismo desenfreado. Estamos promovendo mudanças em um momento em que a resiliência se mostra marca de excelência.

Com isso, indiretamente, estamos atuando em um processo de *reconstrução discursiva*. Em trabalho anterior (Ferreira, 2016), pontuei que, a meu ver, atualmente, o mundo deve ser pensado sob esse olhar de *reconstrução discursiva*, sobretudo por estarmos diante de uma série de mudanças econômicas, culturais, ecológicas, tecnológicas e de convívio social. Naquele estudo, destaquei que *reconstrução discursiva* era um conceito que eu havia cunhado para representar o processo decorrente das mudanças históricas e socioeconômicas atravessadas pelo mundo que permitiriam o engajamento discursivo dos sujeitos que, ao tomar consciência crítica em relação à linguagem, entendiam que os saberes não mais se encontram prontos para serem "descobertos", mas sim para serem "ressignificados". Tamanhas são as mudanças, que não me parece uma alternativa *real* esperar pelas condições *ideais* para as aulas.

Como concebi este momento de enfrentamento, percebo que a vida me convidou a manter-me fiel ao caráter humanista, político e social da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), que tão grandiosamente me constituiu e me constitui como docente e como um sempre aprendiz. Nessa seara, é perceptível o processo de ensino-aprendizagem ocorrendo. Aula após aula, fui ensinando enquanto formava, mas muito mais aprendendo com os estudantes, com as oportunidades e com o processo formador como um todo. "Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", já dizia Paulo Freire ao se referir ao processo de formação docente (Freire, 2011, p. 25). Ainda que deslocando o contexto de sua fala para uma relação docente-discente de ensino médio, sempre percebi, nesse nível de ensino desafiador, oportunidade de conceber a língua(linguagem) como inerentemente política, dialógica e dialética, e, assim, de ratificar a noção de linguagem com a qual compactuo, qual seja, linguagem como

elemento que extrapola os processos puramente linguísticos. A vida me convidou a apresentar aos discentes meu fazer-docente como práxis humana e produtiva. Somente assim, em um momento de mudanças ideológicas, políticas, sociais, históricas, culturais e socioafetivas, eu poderia agir além do que está imediatamente perceptível (hooks[5], 1994).

Essa inscrição docente não foi uma escolha pessoal. Tive que encarar o processo assim, pois precisava ofertar uma singela contribuição para desfazer o imaginário de que línguas estrangeiras não podem ser efetivamente ensinadas fora dos institutos de idiomas, espaços socialmente legitimados para tal prática.

Esclareço, também, que apresentei algumas estratégias pedagógicas para a produção de conhecimentos e de compreensão crítica, fundamentais para que o processo de formação cidadã desses estudantes ocorresse. Em momento nenhum, neste texto, todavia, eu deixo de registrar que continuo sendo entusiasta do ensino presencial; em momento nenhum, defendo o ensino a distância não estruturado ou a simples transposição da modalidade presencial para a distância; em momento nenhum, defendo a deliberada utilização de alguns dos preceitos da EaD para servir a interesses neoliberais. A EaD pode e deve ser realizada, a meu ver, com respeito a duas condicionantes: a) estudo e análise prévios da complexidade da modalidade; e b) adoção emergencial para momentos semelhantes ao de pandemia ocasionada pelo novo coronavírus.

Em vias de finalização, destaco a necessidade de, ao atuarmos em sala de aula, conferirmos ao estudo de línguas um caráter educativo e crítico, "que possibilite ao aluno e à aluna, bem como a seu professor ou à sua professora, (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constitui o mundo" (Silvestre, 2015, p. 65) e, assim, resistir ao que se mostra certo, posto e sedimentado. É esse repensar que me parece sinalizar para a proficuidade de tentarmos superar os entraves que se apresentam e, a partir dessa superação, construir percursos outros no ensino médio, em especial no que tange ao ensino de língua inglesa. O que era "certo, posto e sedimentado" era a interrupção por questões sanitárias, mas penso que assumir uma agenda social de enfrentamento a essa interrupção e buscar efetivar algumas

[5] Opto por manter, neste capítulo, o formato requisitado pela própria autora, que assina as suas obras com letras minúsculas alegando que ela não se reduz a um nome.

atividades docentes também sinaliza para uma posição política clara e contundente diante da práxis pedagógico-educacional que, muitas vezes, é realizada nas instituições de ensino médio brasileiras. Agir politicamente é, também, trabalhar em prol da valorização de uma visão holística das relações humanas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BORGES, P. C. de A. Teacher Attitudes Toward the English Language Teaching Environment in the State Primary and Secondary Schools of Vitória da Conquista, Bahia. *In*: LIMA, D. C. de. (org.). **Foreign Language Learning and Teaching**: from Theory to Practice. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 11-47.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, jul./set. 2014.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. de. (org.). **Línguas Estrangeiras**: para além do método. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

FERREIRA, E. P. **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016a.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Discursos constituintes e constitutivos. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1, n. 1, p. 1-30, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUTIÉRREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

KUENZER, A. Z. (org.). **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **As políticas do estado neoliberal**: questões de nossa época. V. 63. São Paulo: Cortez, 2007.

MEDITSCH, E. O ensino de radiojornalismo em tempo de internet. *In*: MOREIRA, S. V.; DEL BIANCO, N. R. **Desafios do rádio no século XXI**. Rio de Janeiro: Intercom UERJ, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendemem português quanto mais inglês." A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.

MOLL, J. *et al*. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PESSOA R. R. Critical teacher education. Cuiabá: **Apliemt Newsletter**, ano XII, n.17, p. 3-4, out. 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

PESSOA. R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. *In*: FIGUEIREDO, F. Q. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. *In*: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em linguística aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 55-79.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? *In*: WILLIAMS, P.; CHRISTMAN L. (Eds.). **Colonial discourse and post-colonial theory**: a reader. New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111.

SPIVAK, G. C. Gayatri Spivak, Interviewed by Oscar Guardiola-Rivera. (Interview in June 2006), **Naked Punch**, [London-UK], 2009. Disponível em: http://www. nakedpunch.com/ articles/21. Acesso em: 11 jul. 2020.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO: EXPLORANDO, NAVEGANDO E CONQUISTANDO NOVAS PRÁTICAS

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto mundial da pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS--CoV-2 ou novo coronavírus, tem gerado repercussões das mais diversas, não somente de ordem biomédica e epidemiológica em âmbito global, mas também um impacto sem igual nas mais distintas esferas da história contemporânea, entre as quais podemos citar a econômica, a social, a política, a histórica e a cultural. No que diz respeito ao cenário educativo, que nos interessa particularmente, muitos têm sido os questionamentos e incertezas provenientes da adoção do isolamento e do distanciamento social, uma vez que os espaços de socialização e as práticas educativas se caracterizam, de modo geral, pelo intenso contato presencial. Temos vivenciado a emergência de atitudes e posições distintas, que sob formas diversas se manifestam, quer seja quanto à defesa do que se denomina ensino remoto ou a distância – tomados, em certos casos, como equivalentes e/ou sinônimos –, quer seja quanto à desconfiança, crítica ou ataque a ambos, considerados como uma forma de precarização[1] do trabalho docente cujos reflexos no ensino são negativamente potencializados. Acreditamos que tais posições e atitudes possam ser melhor compreendidas se relacionadas às representações[2] dos sujeitos acerca dessa modalidade de ensino com a qual se deparam e para a qual buscam construir sentidos, muitas vezes, a partir de suas experiências prévias e familiares de aprendizagem e de ensino. Por isso, torna-se relevante refletir como a experiência com o ensino remoto em situação de isolamento social vem modificando as percepções sobre o ensino de línguas, não só sobre as práticas, bem como sobre as identidades docentes.

Considerando o exposto, buscamos entender como professores em formação estão experienciando o atual momento de isolamento social e quais suas repercussões em suas práticas docentes e, sobretudo, como as experiências relatadas por eles podem contribuir para repensarmos possibilidades outras para a formação inicial, es-

[1] A precarização do trabalho docente não se constitui uma problemática nova nem tão pouco recente. De acordo com Lemos (2014, p. 96), citando Thebaud-Mony e Druck (2007, p. 18), ela se define como "Processo social constituído por uma amplificação e institucionalização da instabilidade e da insegurança, expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/subcontratação ocupa um lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social".

[2] O conceito de *representações* tem se manifestado ao longo da história como válido e recorrente em diversas disciplinas e, embora consideremos as alterações sofridas, mantém ainda em comum a ênfase no significado como imprescindível para o entendimento dos fenômenos humanos e sociais.

pecialmente num cenário de pós-pandemia. Para tanto, particularizamos as práticas desenvolvidas por professores em formação[3] engajados em uma ação extensionista proporcionada pela Universidade Federal da Bahia, da qual a autora deste trabalho faz parte e onde atua diretamente como orientadora pedagógica de Espanhol. Desse modo, interessam-nos os impactos das ações proporcionadas pelo programa de extensão *na* e *para* a formação inicial, consideradas como um conjunto de práticas significativas para a construção dos diversos conhecimentos docentes e para a própria práxis.

Portanto, neste texto, privilegiamos a escuta de professores de Espanhol[4] em formação do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel), com destaque para suas percepções e experiências sobre o ensino remoto. Com tal finalidade, na primeira seção, esclarecemos quanto ao cenário de atuação desses professores, detalhando em que consiste o programa de extensão em que exercem suas práticas e, em seguida, centramo-nos em alguns pontos dos relatos dos próprios participantes dessa experiência feitos de forma voluntária, como posteriormente detalhamos.

Trata-se, portanto, de um estudo em andamento sobre os percursos empreendidos por esses sujeitos e sobre como essa experiência incide em suas identidades profissionais, tendo em foco o momento atual em que nos encontramos. Por isso, neste trabalho, refletimos acerca do relatado por esse grupo de professores em formação, principalmente no que diz respeito a como este momento vem sendo experimentado, às principais mudanças percebidas com relação ao ensino presencial, e também a como elas impactam em suas concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem.

Reconhecemos que, apesar da crise mundial e global que estamos atravessando, é necessário buscar possibilidades outras para a formação docente e para o ensino de línguas, comprometidas ética e politicamente. É importante considerar como a conjuntura atual pode sinalizar para a necessidade de uma modificação na forma por meio da qual lidamos com o ensino de línguas ao problematizar como a "virtualização" redefine o contexto da formação e da atuação docentes.

---

[3] Agradecemos aqui aos seis professores em formação de Espanhol que, voluntariamente, participaram deste trabalho, possibilitando informações e contribuindo para que pudéssemos concretizá-lo.

[4] Os participantes – professores em formação, como no nosso caso – podem permanecer no projeto por até quatro semestres, sendo acompanhados pela coordenação e pela equipe de orientadores pedagógicos das línguas ofertadas (alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano, latim, leitura e produção de textos, Libras, português como língua estrangeira, yorubá e kimbundu).

2. O CENÁRIO DAS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO E OS DESAFIOS IMPOSTOS

Conforme mencionamos na seção anterior, as práticas docentes dos professores de espanhol em formação focalizadas são promovidas por meio de um programa de extensão constituído na Universidade Federal da Bahia (UFBA), qual seja, o Nupel, como uma forma de "docência assistida". Convém assinalar que os estágios supervisionados, bem como as práticas demandadas por essa instância, são de outra natureza, contudo as atividades proporcionadas pela extensão contribuem, sem dúvida, para solidificar e ampliar as experiências e práticas dos professores em formação. Portanto, não podem ser percebidas ou pensadas como excludentes, mas sim como complementares às realizadas no campo do estágio supervisionado. Lembramos, outrossim, que as ações promovidas pela extensão, juntamente com as de ensino e pesquisa, fazem parte das atividades que a universidade desenvolve atualmente, estreitando os laços entre esta e a comunidade externa.

Quanto ao Nupel, cabem algumas considerações acerca desse programa e, especialmente, das atividades por ele promovidas e de como elas estão relacionadas à formação de professores. Nesta direção, conforme informações que constam do *site* do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel, s./d.), ele é "o órgão responsável pela coordenação, fomento, gerenciamento, apoio, acompanhamento e avaliação de ações de extensão", ações essas enquadradas nas "diretrizes conceituais, políticas, educacionais e legais estabelecidas pelo Estatuto, pelo Regimento Geral e pelo Regulamento de Extensão da UFBA". Assim, o Nupel, implementado no ano de 2012, propõe "promover a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, ampliando a relação entre a universidade e a sociedade". O referido programa, desde então, tem se consolidado como um importante espaço para que estudantes tanto da graduação como da pós-graduação *stricto sensu* do Instituto de Letras possam experimentar práticas de ensino de línguas e da tradução escrita. No que concerne aos objetivos do Núcleo, destacamos os seguintes:

> I – Viabilizar, no âmbito do ILUFBA, a política de extensão universitária, de acordo com as diretrizes da Congregação do Instituto e da Universidade;

> II – Coordenar, fomentar, gerenciar, apoiar, acompanhar, avaliar, articular e/ou fiscalizar as ações de extensão desenvolvidas ou apoiadas pelo ILUFBA ou quaisquer de seus membros;
>
> III – Atuar como elemento articulador entre a PROEXT e o ILUFBA;
>
> IV – Incentivar os servidores do ILUFBA a desenvolverem e participarem de ações de extensão;
>
> V – Incentivar os estudantes de Letras a participarem de ações de extensão. (Núcleo Permanente de Extensão em Letras, 2020).

Dentre as ações do Nupel, citamos, como exemplo, a de proporcionar às comunidades externa e interna cursos de línguas, além de outros projetos de extensão do Instituto de Letras. Conforme descrito no *site* do Núcleo (Nupel, s./d.):

> Os cursos de línguas oferecidos pelo NUPEL fazem parte do seu *Eixo de Formação Profissional Complementar*[5] e têm como principais objetivos (1) oferecer cursos de língua de qualidade a baixo custo à comunidade interna e externa à UFBA, e (2) propiciar a estudantes de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* do ILUFBA (Professores em Formação do NUPEL) a possibilidade de experimentarem a prática docente assistida. Dessa forma, todos os professores do NUPEL são estudantes do Instituto de Letras e são acompanhados por um orientador pedagógico (docente efetivo do ILUFBA).

Dada a importância de acesso às línguas, sobretudo no caso de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, são concedidas isenções e bolsas para que participem dos cursos e projetos. A concessão de bolsas exclusivamente a pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica ocorre por meio de três modalidades: (1) abertura de edital público para membros da comunidade externa à UFBA; (2) indicação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA; e, por fim, (3) concessão de isenções para os cursos de Latim Clássico e Língua Grega Antiga.

Outra ação envolve a formação de tradutores das línguas espanhola e inglesa de acordo com o descrito no *site* do Nupel (S./d.):

[5] Conforme o *site* do próprio programa menciona, além desse eixo, há os seguintes: "Eixo formação continuada", "Eixo especialização" e "Eixo serviços". Nupel, s./d.

> oferece, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação (PROPG) e com a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), serviços de tradução, para as línguas espanhola e inglesa, dos *websites* de todos os Programas de Pós-Graduação avaliados com nota igual ou superior a 4 pela CAPES. As atividades de tradução são realizadas exclusivamente por estudantes da graduação ou da pós-graduação *stricto sensu* do ILUFBA (Tradutores em Formação do NUPEL), e integram o Eixo Formação Profissional Complementar do NUPEL. Todos os estudantes são acompanhados por um docente efetivo do Instituto (Orientador-Tradutor), responsável pela supervisão, revisão e formação complementar desses estudantes (Núcleo Permanente de Extensão em Letras, 2020).

Salientamos que os cursos de línguas oferecidos à comunidade, que constituem uma importante ação do programa desde sua implantação, vinham sendo ofertados de forma presencial. Aliás, a própria formação inicial na licenciatura priorizava o ensino presencial, apesar da previsão de oferta de componentes curriculares de forma não presencial. Porém, devido à conjuntura atual gerada pela pandemia do novo coronavírus, passamos a um cenário distinto, tendo em vista o isolamento social imposto, entre outras medidas, para enfrentamento do referido vírus. A retomada das atividades e aulas de forma remota tornou-se, portanto, um caminho a ser seguido pela universidade e não foi diferente quanto aos cursos de extensão proporcionados pelo Nupel.

Diante de tal fato, presenciamos questionamentos acerca de como os professores de línguas lidam com a virtualização no ensino; em que condições estruturais e físicas eles podem desenvolver suas práticas; como se configura a relação desse professor com os/as estudantes; como estão utilizando a tecnologia e quais são as ferramentas empregadas; como conciliam seu trabalho com as demandas diversas de sua vida pessoal e acadêmica; como tem sido sua rotina de aula; como têm vivenciado as tensões diárias; como mudou a sua percepção profissional; e como se percebem neste momento enquanto sujeitos sociais, históricos e políticos, ou ainda, qual a relevância do ensino de línguas neste e para este contexto. Podemos indagar ainda sobre como esses professores têm se ajustado ou se adaptado a este momento; quais as principais diferenças entre o ensino presencial e o remoto; ou, igualmente, quais têm sido os desafios vivenciados.

As questões anteriores ilustram as tensões vivenciadas e que, sem dúvida, afetam a educação linguística dos sujeitos e as práticas de ensino. Embora não seja nossa finalidade – e nem seria possível – respondê-las cabalmente, é relevante refletir sobre o momento vivido, bem como compreender de que modo o isolamento e o trabalho remoto vêm modificando as percepções sobre o ensino de línguas, sobre as práticas, bem como sobre as identidades docentes. Acreditamos que esse entendimento pode nos levar a revisitarmos nossas práticas enquanto formadoras de professores, e também a problematizarmos relações como virtualização e presencialidade no ensino.

3. AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS E RELATOS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE ESPANHOL

Os professores em formação começaram suas atividades de forma remota no início de setembro de 2020. Em linhas gerais, o ensino remoto pressupõe distanciamento geográfico e espacial, e se define como tal pelo fato de que professores e alunos se encontram impedidos de frequentarem presencialmente as aulas e as instituições educacionais. Possui um caráter temporário e passou a ser adotado nos distintos níveis de ensino em várias instituições educacionais para evitar a interrupção das atividades escolares. Dessa forma, muitos professores e professoras que antes seguiam as rotinas do ensino presencial se viram impelidos a aderirem a essa modalidade, embora, em determinados casos e circunstâncias, não se sentissem capacitados ou preparados para tal. Por isso, aqui nos interessa o contexto de ensino remoto e, de forma particular, as experiências dos professores em formação. Com a finalidade de avaliar e compreender questões relacionadas com a retomada do ensino de forma remota, com a formação de professores e com a identidade docente, priorizadas neste trabalho, recorremos a informações proporcionadas por meio de um formulário eletrônico e por meio de duas sessões reflexivas realizadas com os participantes, em que problematizamos as informações geradas por eles. Passamos, a seguir, à descrição desses instrumentos.

Quanto ao formulário (*Experiências e percepções sobre o ensino remoto de espanhol no Nupel*), consistiu de perguntas abertas e fechadas, especialmente ela-

borado pela orientadora pedagógica e respondido voluntariamente por seis dos sete professores em formação. Ele foi organizado em quatro seções: a primeira, com o fim de esclarecer quanto ao objetivo do formulário, bem como quanto à forma de participação dos colaboradores; a segunda (*Perfil dos participantes*), desenhada para a geração de dados referentes ao perfil dos participantes, sobretudo no que se refere à sua formação, experiência e atuação; a terceira (*Informações sobre as práticas, materiais e formação docente*), idealizada para a geração de dados acerca das dimensões citadas e suas inter-relações; e, por último, a quarta seção (*Informações sobre sua experiência atual*), proposta para explicitar os propósitos das ações dos participantes, com o intuito de refletir a respeito de suas ações e das implicações destas na prática e, ainda, para interpretar como os professores experienciavam o ensino remoto.

Quanto à opção pela perspectiva reflexiva, deveu-se ao nosso entendimento de que a reflexão *na* e *para* a prática é essencial para a formação inicial de professores. Consoante Santana e Gimenez (2005, p. 9), a reflexão pode ser "capaz de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade". Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1-2) mencionam três perspectivas ou modos como a reflexão pode ser compreendida: a primeira considera-a como *ponderação* sobre a ação; a segunda, como *deliberação e escolha;* e a terceira, como a *identificação de novas formas de ação*. No primeiro caso, a reflexão direciona a prática dos professores; no segundo, o conhecimento serve para informar a prática; e, por fim, no terceiro, reconstrói-se a experiência e, dessa forma, segundo as autoras, a reflexão pode conduzir a: "1) novos entendimentos de situações; 2) novos entendimentos de si mesmo como professor ou do meio educacional, ou, ainda, seguindo uma tradição crítica; e 3) novos entendimentos a respeito de pressupostos sobre o ensino". Para Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 3-4), podem ser empregados distintos procedimentos e métodos na formação reflexiva, tais como, por exemplo, diários reflexivos ou introspectivos, questionários, sessões reflexivas e observações de aulas e sessões de visionamento. De forma particular, interessam-nos as sessões reflexivas, e, conforme as autoras, elas consistem em

> Reuniões entre o professor e os profissionais em pré-serviço ou em serviço nas quais se procura descrever as ações desenvolvidas em sala de aula: considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino; explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as consequências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para sua prática (Gimenez; Arruda; Luvuzari, 2004, p. 3).

Considerando o exposto, acreditamos ser fundamental refletir sobre esse contexto remoto, assim como sobre as próprias práticas nele realizadas, o que pode levar a uma percepção do momento pelo qual estamos passando e de suas implicações *no* e *para* o ensino de línguas, além da ressignificação do trabalho docente. Essa reflexão é de interesse tanto dos professores em formação quanto da orientadora.

Feitos os esclarecimentos anteriores, a partir do referido formulário e da realização de duas sessões reflexivas – uma com duração de uma hora e outra de duas horas – realizadas com os professores em formação, propomo-nos a compreender em que consistiam as suas percepções sobre essa forma de ensinar, que caminhos buscavam seguir em suas práticas e quais eram os desafios enfrentados nessa realidade nova com a qual se deparavam. Salientamos, por fim, que tanto a resposta ao formulário como a participação dos professores em formação nas sessões reflexivas foi acordada e de forma voluntária.

3.1 Explorando, navegando e conquistando novas práticas

O perfil dos seis participantes deste trabalho foi delineado com base nas respostas fornecidas à primeira seção do formulário. Quanto à faixa etária dos participantes, compreendeu de 18 a 45 anos, havendo dois entre 18 a 25 anos, dois entre 26 e 35 anos, e dois entre 36 a 45 anos. Obtivemos igualmente informações acerca de suas experiências no ensino, de modo que quatro participantes informaram que possuíam experiência de menos de cinco anos; um, entre cinco e dez anos; e um, mais de dez anos. Quanto ao nível de ensino e rede em que atuavam, dois participantes disseram atuar na rede privada de ensino e no nível fundamental; um com aulas particula-

res; um em cursos particulares de idioma; um somente no Nupel, no momento; e um no ensino público superior federal. Lembramos que, conforme acordado, não serão mencionados dados pessoais e nenhuma forma de identificação dos participantes.

Delineado o perfil, a seguir tratamos de duas dimensões que nos interessaram: a primeira se refere ao ensino remoto, às práticas, aos materiais e à formação docente; e a segunda, à experiência com o ensino remoto, ao propósito das ações e às implicações destas *na* e *para* as práticas. Com esse fim, recorreremos às informações proporcionadas pelos participantes ao responder ao formulário, conjuntamente com as geradas nas sessões reflexivas.

3.1.1 Refletindo sobre o ensino remoto, as práticas, os materiais e a formação docente

Na sessão reflexiva, refletimos a respeito da elevada porcentagem de materiais impressos adaptados em PDF e dos materiais dos quais foi feito *download*, bem como sobre o emprego de vídeos e áudios diversos e sobre o pouco emprego de jogos, informação proporcionada pelo formulário. O entendimento foi de que se tratava de materiais acessíveis e com os quais os alunos possuíam mais familiaridade. Com relação aos jogos, os professores manifestaram dúvida sobre como empregá-los no ensino remoto, sobre como poderiam efetivamente avaliar o uso "correto" deles e sobre como diferenciá-los das atividades lúdicas empregadas nas aulas.

Refletimos, igualmente, sobre se, em sua formação, os professores haviam tido alguma preparação para o uso de tecnologias no ensino de línguas. Eles destacaram que a formação estava voltada prioritariamente para o ensino presencial, mencionando a iniciativa pessoal para aprender a utilizar os recursos digitais e, ainda, o fato de que não haviam tido uma "formação específica".

À reflexão sobre como tinha sido sua preparação para o uso de tecnologias proporcionada pelo Nupel, responderam que foi relevante, bem como o suporte tecnológico e pedagógico recebidos. Avaliaram as formações propostas como "essenciais", pois possibilitaram que se sentissem mais seguros ao dar aulas remotamente; permitiram entender novas ferramentas e formas de colocá-las em prática; e, ainda, contribuíram para que pudessem atuar e interagir com os alunos

nas aulas virtuais. Chamou igualmente a atenção a alusão à importância de ouvir as experiências dos demais e de refletir a respeito das possíveis dificuldades no "novo contexto", assim como sobre as estratégias que poderiam ser empregadas. Notamos que compreendiam o caráter formativo de sua participação no Núcleo como uma das ações da universidade que apoiam o desenvolvimento da docência e se mostraram comprometidos com o projeto.

Diante do exposto, entendemos que as ações formativas realizadas no âmbito do programa têm um impacto positivo na forma como esses professores em formação lidam com os desafios do ensino remoto tanto no que se refere à dimensão das práticas quanto no que se refere à sua própria autonomia, no sentido de refletir sobre suas ações e de buscar ampliar seu conhecimento das ferramentas.

3.1.2. Refletindo sobre a experiência com o ensino remoto, sobre os propósitos das ações e sobre as implicações destas na prática

Nesta seção, interessa-nos tratar da experiência propriamente dita no ensino remoto. Assim, a primeira pergunta feita aos professores foi sobre se o isolamento havia modificado sua forma de entender o ensino de espanhol e, em caso afirmativo, de que modo. Cinco participantes responderam afirmativamente e mencionaram diversas mudanças, tais como, por exemplo, com relação à elaboração das aulas, que exigia mais do professor e "cuidado redobrado" na relação com os alunos, de forma a proporcionar maior acolhimento; com relação à necessidade de pesquisar ferramentas e materiais de ensino para o novo contexto; e, por fim, com relação à compreensão de que era possível desenvolver o ensino a distância valendo-se "de outras formas didáticas e ferramentas".

Na sessão reflexiva, foi possível compreender como os participantes foram inicialmente impactados pela experiência. Foi mencionada a segurança que sentem no momento atual em relação às suas práticas remotas e ao processo de adaptação a essa modalidade, de modo a, assim, poderem "entender como ensinar nesse novo contexto". Um aspecto importante relacionado a esse momento de "adaptação" diz respeito à percepção da duração das aulas por parte dos professores em formação. Eles notaram que lidam melhor com o planejamento da aula e com o encadeamento

das atividades que no início, porém observaram que depende de cada turma a forma como organizam as atividades e planejam o tempo dedicado à realização destas. Ainda quanto ao tempo, mencionaram ser importante entender o que cada turma necessita em termos de tempo para realizar as tarefas propostas, de maneira que buscam ajustar como serão desenvolvidas as atividades síncronas e as assíncronas.

Quando indagados se pretendiam prosseguir trabalhando de forma remota ou preferiam o ensino preferencial, manifestaram seu interesse em continuar e ressaltaram as possibilidades que esse ensino representa para a aprendizagem. Nesta direção, refletimos sobre como essa experiência pode ser aproveitada e significativa para eles e, ainda, sobre como partimos de uma experiência situada, caso do ensino presencial, para compreender as diferenças que surgem no ensino remoto relacionadas com a interação, com o planejamento das aulas, com a gestão do tempo e com as estratégias de comunicação, por exemplo. Quanto à atuação de forma remota, foi feita uma reflexão a respeito do mercado de trabalho e das escolas particulares que eventualmente poderão adotar o ensino híbrido, tendo em vista o cenário pós-pandêmico. Problematizamos a profissionalização docente e o ensino híbrido, ponto de particular interesse, haja vista que, raras vezes, na formação inicial tratamos de como o mercado de trabalho impõe um determinado perfil docente e de como este pode estar submetido a uma lógica neoliberal *na* e *para* a educação. Muitas vezes, inclusive, considera-se um "tabu" mencionar o mercado de trabalho e a precarização do trabalho docente.

Quando indagados sobre que conhecimentos seriam importantes para o professor de espanhol que trabalha de forma remota, apontaram a familiaridade com as tecnologias básicas, o conhecimento das plataformas, os recursos e materiais, bem como chamaram a atenção para a importância de uma formação continuada. Esse aspecto, deduzimos, reforça a preocupação com questões relacionadas ao planejamento da aula, ao uso de recursos e a formas para viabilizar o ensino remoto, ou seja, incidem no como ensinar por meio das tecnologias de que dispõem. Contudo, além dessa dimensão, quando indagados sobre quais sugestões dariam para o professor que trabalharia de forma remota com o ensino de espanhol, mencionaram a importância de "não se cobrar tanto" e de não permitir que a ansiedade impeça o seu trabalho; de buscar compreender como funcionam as ferramentas de trabalho; de buscar

interagir com os alunos; de ter tranquilidade para "administrar" problemas que eventualmente surjam no ambiente virtual; da necessidade do "cuidado" com os alunos, de valorizá-los e de ter uma boa comunicação com a turma; de refletir juntamente com os alunos sobre o novo formato de aula, e de "entender e perceber o que não funciona e o que pode melhorar". Salientamos ainda a preocupação com a interação, com o "saber interagir", com ouvir e perguntar sobre as dúvidas e com o fato de ser "flexível" em situações que tenham a ver com "tecnologias e questões pessoais".

Nas falas são ressaltados outros saberes, evidenciando que a dinâmica da aula envolve dimensões diversas para além da capacitação no uso de ferramentas e recursos. Destacamos, por exemplo, a ênfase na comunicação, na escuta, na tentativa de uma prática mais colaborativa, participativa, fundamentada no diálogo constante e na possibilidade de mudanças quanto ao planejamento inicialmente pensado para a aula. Sobressaem a dimensão pessoal e a emocional, a busca de aprender com essa experiência, transformando cotidianamente suas práticas. Diante disso, sugerimos que o ensino remoto no contexto do isolamento imprime uma mudança na percepção dos participantes quanto aos saberes que consideram relevantes para a sua formação, uma vez que estes não se limitam, como à primeira vista poderíamos supor, ao uso e ao domínio dos recursos e das plataformas. Para além desse conhecimento, são mobilizados outros, que requerem dos professores uma constante reavaliação de suas práticas, ações e formas de organizar seu tempo, interações nos encontros, comunicação com a turma, e processos de avaliação, por exemplo. Dessa forma, ainda que haja uma real preocupação com os recursos, as plataformas e o planejamento das aulas virtuais, são reforçadas as dimensões interpessoais e subjetivas como fundamentais no ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, interessaram-nos as impressões relatadas por professores de espanhol em formação, com ênfase em suas percepções sobre essa forma de ensinar, em como eles vêm buscado caminhos para suas práticas e, ainda, em quais seriam os desafios enfrentados. Nesse viés, buscamos compreender como a reflexão acerca da prática pode permitir e conduzir a um entendimento das próprias ações

e das escolhas feitas tanto no que se refere ao planejamento das aulas quanto aos aspectos interpessoais e subjetivos que envolvem o contexto pandêmico. Portanto, entendemos que a reflexão se torna essencial para que possamos não somente ponderar e rever nossas ações, mas também deliberar, escolher e empreender outras formas de ação.

Considerando o exposto, notamos que, por um lado, desponta a necessidade de ampliar os saberes e de rever as formas como ensinamos e como aprendemos; daí a ênfase na flexibilização, nos ajustes, no entendimento, na compreensão e, ainda, no cuidado com o outro, além de ter sido ressaltado que a complexidade do momento vivido requer esforços e mobilização contínuos.

Por fim, acreditamos que, a partir deste breve relato, fundamentado nas sessões reflexivas e nas respostas ao nosso formulário, conseguimos visualizar de que maneira as experiências com o ensino remoto no contexto pandêmico podem nos oferecer pistas significativas para as nossas ações formativas no âmbito do programa em que atuamos, contemplando a especificidade do ensino remoto e o intrincado cenário em que nos encontramos.

REFERÊNCIAS

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990. Acesso em: 21out. 2020.

LEMOS, D. V. da S. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7028/8359. Acesso em: 13 out. 2020.

NÚCLEO PERMANENTE DE EXTENSÃO EM LETRAS – UFBA. Salvador, 2020. Disponível em: http://www.nupel.ufba.br/apresentacao-e-objetivos. Acesso em: 14 nov. 2020.

NUPEL – NÚCLEO PERMANENTE DE EXTENSÃO EM LETRAS. S./d. Disponível em: http://www.nupel.ufba.br/apresentacao-e-objetivos. Acesso em: 14 nov. 2020.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 7-13, jun. 2005. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/1086. Acesso: 21 out. 2020.

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: REPENSANDO O POSSÍVEL NO CONTEXTO DE PANDEMIA[1]

Valeska Virgínia Sores Souza

Maíra Sueco Maegava Córdula

[1] Agradecemos às discentes do curso de Letras: Inglês-Licenciatura na modalidade a distância (Ileeel/UFU), Ana Carolina Parolini Borges, Cláudia Isidoro Fernandes Canedo e Michela Yaeko Brandt Yoshimura, pelas leituras críticas e cuidadosas e pelas sugestões tão pertinentes em relação ao texto que redigimos.

1. INTRODUÇÃO

Nosso relato está circunscrito em uma situação adversa vivenciada não apenas no Brasil, mas na maioria dos países do mundo. Em 11 de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma pandemia e, como consequência, os ambientes de educação foram fechados como ação preventiva para evitar a propagação da doença. O contexto de isolamento social durante a pandemia fomenta um novo olhar à modalidade de Educação a Distância (EaD),

> pois, em tempos da orientação e da organização da educação brasileira dentro dos preceitos neoliberais, com forte influência dos organismos internacionais, a educação a distância tem prevalência, ainda mais no momento de crise social, econômica e no sistema de saúde em que nos encontramos, num momento de pandemia com a ameaça global pela Covid-19 (Santos Neto; Borges, 2020, p. 10).

Críticas em relação às respostas propondo educação remota de baixa qualidade por parte de instituições de educação que se respaldam nas premissas da EaD tornaram-se recorrentes. Nesse contexto, é importante sublinhar a importância da EaD como meio de democratização do acesso ao conhecimento e a práticas emancipatórias com qualidade e acessibilidade, e não como forma de promover uma formação aligeirada no âmbito das instituições de ensino superior públicas. Nas palavras do pesquisador Luiz Fernandes Dourado, "em função do cenário da pandemia, e tendo em vista a necessidade do isolamento, precisamos buscar alternativas direcionadas à inclusão de todos" (Santos Neto; Borges, 2020, p. 43). É essa proposta democrática e inclusiva de EaD que informa nossa proposta de alteração do plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras, levando em conta as possibilidades de ação e de inovação que a modalidade a distância viabiliza.

Este capítulo está organizado em cinco partes, além desta introdução. A primeira parte apresenta um histórico da legislação e reflexões sobre a EaD na formação de professores. A segunda discorre sobre o papel do estágio supervisionado na licenciatura. Em seguida, considerando o início da pandemia de COVID-19 no Brasil

e suas implicações para a oferta em andamento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 1 do curso de Letras, é apresentada a proposta de ensino desenvolvida durante a disciplina. Na quarta parte, é feito o relato da aplicação do plano de ensino proposto para o estágio, realizado de forma virtual no contexto pandêmico. Na parte final do capítulo, são descritas as aprendizagens adquiridas durante o processo relatado a partir da reflexão sobre a experiência vivida.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Podemos remeter o princípio da EaD ao início dos anos de 1700, na modalidade de educação por correspondência. Maia e Mattar (2008) voltam ainda mais no tempo e apontam para a comunicação pré-histórica por meio de desenhos e para as cartas de Platão como exercícios de EaD. Entretanto, a educação a distância embasada em tecnologia pode ser mais bem relacionada com a introdução de artefatos audiovisuais nas escolas no início dos anos de 1900. Uma das características recorrentes nos diferentes momentos de utilização da modalidade é a quebra de paradigma educacional, para além das tecnologias mobilizadas para seu desenho e para sua implementação (Moraes Filho; Souza, 2017).

No que se refere às principais tecnologias de comunicação empregadas, segundo Moore e Kearsley (2007), a EaD evoluiu ao longo de cinco gerações. A primeira geração, relacionada ao estudo por correspondência em casa, proporcionou o fundamento para a EaD individualizada. Na sequência, a geração de transmissão por rádio e TV agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância. A terceira geração – das universidades abertas – passou a integrar áudio, vídeo e correspondências, com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e a veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica. Em seguida, a teleconferência por áudio, vídeo e computador proporcionou a interação, a distância, em tempo real, de alunos com outros alunos e com instrutores. A quinta geração, a de classes virtuais com base na *Internet*, propiciou a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, a partir de métodos construtivistas e colaborativos de aprendizagem.

Além de considerar a progressão histórica da EaD, identificando-a pelas tec-

nologias mobilizadas, faz-se necessário refletir sobre o histórico de demanda dessa modalidade de educação. O crescimento da procura por cursos superiores na modalidade de EaD no contexto brasileiro sinaliza a importância dessa prática. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância [Abed (Abed, S./d.)], em 2004, foram catalogados 215 (duzentos e quinze) cursos de EaD reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), ministrados por 116 (cento e dezesseis) instituições espalhadas pelo país. Em 2011, o número de instituições cadastradas para oferecer EaD subiu para 223 (duzentos e vinte e três), de acordo com informações provenientes do portal e-MEC, do Ministério da Educação. Conforme dados do Censo da Educação Superior 2017, o aumento num período de dez anos foi de 17,6%, e a EaD já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. Um aumento ainda mais significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância foi registrado pelo Censo EaD.br – Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil 2018 –, de 4.750 cursos em 2017 para 16.750 cursos em 2018.

Por fim, é importante ter em conta a progressão histórica das legislações que devem fazer parte do nosso repertório de conhecimento quando o assunto é EaD. Desde a LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o artigo 80 definiu o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Na íntegra:

> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
>
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão

> sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
>
> II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996, art. 80)

Com essas regulamentações iniciais, mesmo que genéricas, a EaD passa a protagonizar portarias, decretos e resoluções com o intuito de esclarecer pormenores acerca de sua organização e execução. Riedner e Figueiredo (2020) publicaram um coligido da legislação federal da EaD, no período entre 2014 e 2020, do qual destacamos o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Além de o decreto apresentar, em seu artigo 1º, a definição de EaD que nos norteia, dois outros artigos dão indícios de como essa modalidade se materializa na prática. O art. 2º institui a possibilidade de oferta de educação básica e superior na modalidade a distância, sendo asseguradas condições de acessibilidade. Já o art. 4º, amplia os espaços possíveis para a realização de "atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso [...]" (Brasil, 2017, cap. I, art. 4).

A validação da EaD, ou seja, seu reconhecimento como modalidade de ensino instituída e necessária, mostra-se paradoxal em uma leitura cuidadosa dos diferentes artigos do decreto, assim como podemos observar em outros espaços em que essa modalidade de educação é citada. Por um lado, no artigo 2º, fica clara a importância dada à EaD quando ela passa a abranger a Educação Básica. Isso retrata demandas reais de crianças e adolescentes, por exemplo, em situação hospitalar, sem condições de frequentar o estabelecimento escolar. Por outro lado, no artigo 4º, há uma relativização de como e quando essa modalidade pode ser validada. Em atividades que são consideradas de maior prestígio, como a avaliação, a presencialidade é considerada como mandatória.

O contexto influenciado pela pandemia da COVID-19 complexifica mais ainda o lugar da EaD. O fato de "a distância" não estar à margem do processo de ensino e aprendizagem – marcado pela imposição de distanciamento social, em uma nova nomenclatura, ensino remoto emergencial –, parece refletir nas legislações. A Por-

taria n.º 434, de 22 de outubro de 2020, instituiu o grupo de trabalho para discutir, elaborar e apresentar estratégias de ampliação de cursos na modalidade de EaD nas universidades federais. Na íntegra:

> Art. 2º O GT, de caráter consultivo, tem como atribuição o desenvolvimento das seguintes atividades:
>
> I – realizar a interlocução com as instituições de ensino superior das regiões que representam, no sentido de identificar as potencialidades para oferta de educação superior na modalidade de EaD;
>
> II – contribuir para proposição de estratégias de ampliação da oferta de cursos voltados para a educação superior, por meio da EaD, de modo a incentivar, expandir e democratizar a oferta da educação superior;
>
> III – auxiliar na construção de indicadores e mecanismos de acompanhamento dos resultados do Projeto de Expansão da Educação Superior, por meio digital, de forma a possibilitar o monitoramento da EaD;
>
> IV – colaborar com a Secretaria de Educação Superior na proposição, adequação e aperfeiçoamento de estratégia para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de EaD, nas universidades federais;
>
> V – promover estudos sobre tecnologias voltadas à EaD; e
>
> VI – prestar subsídios à Secretaria de Educação Superior, no que concerne a elaboração de documentos e análises técnicas voltadas à ampliação da oferta de cursos de educação superior por meio da EaD (Brasil, 2020, art. 2).

Há um debate da comunidade acadêmica e profissional sobre a proposta de ampliação da EaD, mesmo em tempos que parecem fomentar essa ampliação para propiciar maior participação da população. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped) publicou em novembro um manifesto[2] sobre a portaria que trata da expansão da educação superior por meio digital em universidades federais, citada anteriormente. A Anped se manifesta contrária a iniciativas que desconsiderem desigualdades e dificuldades explicitadas na experiência de ensino remoto, especialmente as que precarizem o trabalho docente e que diminuam o investimento de re-

[2] O manifesto está disponível na íntegra em: https://anped.org.br/news/manifesto-sobre-portaria-acerca-de-expansao-da-educacao-superior-por-meio-digital-em.

cursos para fins de EaD de qualidade. Para a Anped, é vital abrir espaços de discussão com a sociedade, que será impactada pelas políticas de expansão do ensino superior na modalidade a distância. Concordamos que as políticas delineadas e implementadas devem refletir as experiências locais e nacionais, mas considerar tais experiências, especialmente no que se refere a boas práticas, que evidenciem inclusão e inovação.

Considerando as legislações vigentes, embasamo-nos na definição consensual para a EaD textualizada no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, como

> a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, cap. I, art. 1).

O curso a distância é descrito por Souza (2011) como uma transição entre o que a máquina possibilita e como os agentes com ela interagem para desenvolver a interface que propicia a (re)configuração de um ambiente que possa ser utilizado para fins pedagógicos. O sistema de gerenciamento de cursos serve de suporte para a emergência de uma comunidade discursiva, resultante da participação de seus diversos membros, que interagem e navegam pelos diferentes espaços abertos, efetivando as possibilidades a partir de mecanismos de participação/intercomunicação, geralmente com o intuito de realizar as tarefas propostas por professores.

A pesquisadora discorre sobre sua experiência como discente e como docente no ambiente *online* e sobre como sua práxis foi influenciada pelas histórias vividas. Ao realizar um trabalho de bricolagem, ou seja, ao coletar diferentes experiências e colocá-las em conjunto em uma representação de sua vida acadêmica e profissional no contexto de EaD, Souza (2012) reflete sobre a evolução de um contexto marcado pela tecnofobia para um contexto em que as tecnologias digitais e a modalidade a distância estavam integradas ao fazer docente. Suas histórias ilustram quão complexo é o experienciar a EaD e a importância de um mapeamento de fatores de sucesso nessa modalidade.

Menchaca e Bekele (2008) apresentam um estado da arte de temas de pesquisa que se relacionam a aprendizes e instrutores em ambiente *online* na modalidade de EaD. Os pesquisadores listam como relevantes: a disponibilização de ferramentas múltiplas e flexíveis, que se adaptem a estilos múltiplos de aprendizagem; a colaboração, reflexão e construção de uma comunidade de aprendizagem; a junção da satisfação dos participantes, que conhecem as habilidades pré-requisitadas e o envolvimento do corpo docente e administrativo, que assegura condições programáticas apropriadas. Em sua pesquisa-ação participativa, eles elencam os seguintes fatores de sucesso para a EaD *online*: aprendizagem cooperativa em contexto social; abertura à mudança por parte dos estudantes; agenda e instruções claras socializadas com antecedência; proficiência digital antes da entrada no programa; *feedback* docente e administrativo rápido e reflexivo; e adesão aos cursos *online* por localização/conveniência.

A apropriação das tecnologias digitais para a atuação como discente e/ou docente parece ser central na EaD de quinta geração via plataformas *online*, com seus métodos construtivistas e colaborativos de aprendizagem. Geraldini (2015) defende a urgência da substituição de uma formação docente fragmentada tradicional para uma apropriação articulada dos conhecimentos necessários à ação pedagógica que considerem as questões tecnológicas digitais. Faz-se necessário antecipar possibilidades emergentes com os avanços tecnológicos, por exemplo, o uso de metodologias ativas no campo educacional. Concordamos que, para enfrentar os grandes desafios apresentados pelo contexto atual, a formação docente e, também, discente, para participação em EaD, devem, para além das questões tecnológicas digitais, considerar questões de acolhimento e pertencimento no ambiente virtual.

Phirangee e Malec (2017) discutem questões de pertencimento em cursos na modalidade de EaD e a importância de que os participantes em aulas *online* não se sintam *othered*, ou seja, que tenham um sentimento de desconexão e isolamento da comunidade com pares e professores no ambiente *online*, o que influencia negativamente a experiência de aprendizagem. Para os pesquisadores, é vital que haja o estabelecimento de uma presença social que ajude a fomentar um elo mais forte entre membros da comunidade de aprendizagem para trocas de saberes mais significativas e a construção de conhecimentos compartilhados. Entendemos que essas

questões de pertencimento e não pertencimento também fazem parte do contexto presencial, mas parecem ganhar um contorno distinto na EaD.

3. SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Um dos componentes mais relevantes dos cursos de licenciatura é a prática, que exige que os professores em formação explorem documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem, observem aulas e pratiquem o ensino, geralmente antes de iniciar sua profissão como professor. Para os professores em formação que ainda não exercem a profissão, o estágio supervisionado propicia os primeiros contatos com a prática profissional, possibilitando-lhes uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho. Para aqueles que já têm experiência em campo, segundo Lima e Pessoa (2010), o estágio supervisionado deve dar aos estagiários a oportunidade de conhecer outros contextos de atuação. Por exemplo, na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, poderiam passar por cursos de idiomas e ir até escolas públicas do centro ou da periferia da cidade.

Segundo Guerra e Silva (2011), o tempo de estágio proporciona ao licenciando um primeiro contato com a realidade da profissão docente. É um momento relevante para a formação inicial do professor, por ser uma forma de reflexão sobre a prática. Melo (2011) argumenta que o estágio supervisionado é entendido como atividade de desenvolvimento de habilidades instrumentais para o exercício da profissão do magistério. Trata-se de um espaço que possibilita a inserção de professores em formação inicial no campo de atuação profissional, sob a orientação de professores orientadores mais experientes ligados à universidade (Lima; Pessoa, 2010), configurando-se como espaço de interlocução e preparo para a inserção profissional.

Para Fazenda *et al*. (2010), o objetivo do estágio é preparar o licenciando para o exercício do magistério, ajudando-o a construir um entendimento da práxis escolar, bem como a desenvolver sua identidade profissional. Melo (2011) acrescenta que o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas deve ser proposto com o propósito de articular teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, viabilizando reflexões e soluções para os problemas de ensino com os quais o futuro professor terá que lidar em seu cotidiano profissional. Na área de língua inglesa, Lima e Pessoa (2010)

defendem que essa reflexão sobre a própria prática, desde a formação universitária, constitui-se como uma parcela importante na preparação dos futuros docentes para enfrentar os obstáculos inerentes à sua carreira.

A temporalidade do estágio supervisionado pode ser dividida em quatro momentos, a saber: estabelecimento de parceria com a escola, estágio de observação, estágio de regência e escrita de relatório final. O estabelecimento de parceria com o campo de estágio é o primeiro passo para o estágio de observação e de regência. Apresentar-se para uma escola na intenção de participar do espaço escolar no papel de estagiário é uma ação que demanda cuidados, tanto no que se refere à documentação como no que tange às relações pessoais. É desejável que esse primeiro contato seja feito por intermédio de uma carta de apresentação assinada pelos responsáveis da instituição demandante e em um tom gentil e amigável por parte do estagiário, que deve demonstrar conhecimento sobre os trâmites a serem realizados.

A segunda fase – o estágio de observação – é definida por Tonelli (2016, p. 41) como a etapa do processo de estágio que "consiste em observar os movimentos ocorridos nas escolas, as ações realizadas pelos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos mediante os conteúdos trabalhados e as relações estabelecidas". Na pesquisa de Biazi, Gimenez e Stutz (2011), esses movimentos, ações e comportamentos são geralmente centrados na figura do professor, em temáticas como: organização da aula, metodologia do professor, comportamento do professor, avaliação da prática do professor e conduta do aluno.

As pesquisadoras imputam ao caráter meramente avaliativo que muitas propostas de estágio supervisionado têm – avaliações metodológicas da prática do professor embasadas em modelos norteados por racionalidade técnica – as dificuldades enfrentadas pelos estagiários durante o estágio de observação. Elas acenam para uma postura de receios, resistência, falta de confiança e, às vezes, até hostilidade por parte de professores regentes com relação à observação de sua prática docente (Biazi; Gimenez; Stutz, 2011). Novamente, é desejável que a abordagem dos estagiários seja de demonstrar vontade em aprender ao solicitar as respostas a questionários e ao adentrar os espaços escolares. Sua postura deve ser aquela de busca por estabelecer uma relação de confiança e de troca de experiências.

Em sua pesquisa na área de língua inglesa, Martin (2016) defende que apren-

der a observar uma aula de língua é uma questão de aprender a observar um tipo particular de sistema complexo. O pesquisador sugere a escrita de relatos autobiográficos que mobilizem as diferentes aprendizagens propiciadas pelas experiências observacionais, abrangendo categorias diferentes daquelas postuladas nos livros, especialmente os que não consideram a sala de aula em sua "totalidade sistêmica em que as partes existem para e por meio de cada um que se transforma em virtude da relação de todos" (Martin, 2016, p. 77).

O terceiro período do estágio – a regência – é um momento que requer dedicação e preparo; o estagiário já construiu muitos conhecimentos acerca do fazer docente depois da experiência de estar em sala de aula acompanhando a prática do professor regente. É o momento de colocar em prática planejamentos e de verificar quais ideias e estratégias são viáveis, de negociar com os discentes a melhor abordagem, de analisar a prática pedagógica na realidade escolar e de refletir sobre os caminhos do ensino de língua inglesa. Todo o trabalho teórico-prático ao longo de um curso de licenciatura parece culminar no período de regência, como indicado na Resolução CNE/CP n.º 02, de 2019, do Conselho Nacional de Educação, artigo 15, parágrafo 3º:

> § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, art. 15, par. 3).

Cardoso e Netto (2018, p. 348-349) compilaram uma série de comentários de estagiários sobre oito dimensões da formação docente, que podem resumir as aprendizagens de licenciandos da área de língua inglesa durante o período de regência. As dimensões incluem o desenvolvimento de habilidades discursivas e a identidade de um professor de inglês, além de repertório de habilidades de ensino para as aulas, inclusive a tomada de decisões antes, durante e depois das aulas. Abrangem, ainda,

aprendizagens de aplicação de conhecimento teórico, a importância do contexto e do ensino centrado no aprendiz e de teorizações a partir da prática em sala de aula.

Essas boas experiências da vivência do estágio supervisionado devem ganhar papel de destaque na fase final do período do estágio – a escrita do relatório. O relatório de estágio é o documento que registra as três fases anteriores do processo, além do embasamento teórico construído nas interações com professor e colegas. Esse documento deve passar pela análise do professor da disciplina e, posteriormente, ser registrado e armazenado de forma que se possa ter acesso a ele quando se fizer necessário. Por fim, todas essas etapas devem seguir as legislações nacionais e institucionais vigentes.

O estágio supervisionado é regulamentado institucionalmente pela Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, sancionada pelo presidente da República, que dispõe no seu capítulo I, artigo 1º:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, cap. I, art. 1).

Nas licenciaturas, mesmo com a modalidade de EaD, como apontamos previamente, o estágio supervisionado deveria ser feito exclusivamente em campo de estágio presencial. O contexto de distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19 forçou que essa exclusividade fosse revista. Considerando suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, o Conselho Nacional da Educação (CNE) publicou, em 10 de dezembro de 2020, a resolução que instituiu diretrizes nacionais orientadoras, estabelecendo normas educacionais excepcionais para o período pandêmico. Tal resolução apresenta uma reflexão que diz respeito ao estágio supervisionado:

> Se o conjunto do aprendizado do curso não permite, neste período excepcional de pandemia, aulas ou atividades presenciais, é de se esperar que as atividades de estágio, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho de aprendizado possam ser cumpridas também de forma não presencial,

> desde que devidamente regulamentado pelo respectivo sistema de ensino, a fim de possibilitar a terminalidade do curso técnico, uma vez cumprida a carga horária prevista. Neste sentido, as novas formas de organização do trabalho, em particular as possibilidades de teletrabalho, permitiriam também considerar atividades não presenciais para estágios e outras atividades práticas, sempre que possível, de forma *online*, como o uso de laboratórios de forma remota e outras formas devidamente justificadas no projeto pedagógico do curso (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 13).

Essa avaliação do contexto nacional da educação, considerando suas similaridades com um momento de biossegurança internacional, levou os conselheiros a considerar a especificidade da pandemia e a vislumbrar uma proposta de continuação de atividades educacionais especificando aquelas relacionadas ao estágio supervisionado:

> No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores. Dessa forma, permite-se aos acadêmicos o aprofundamento acerca das teorias discutidas em sala e complementam a aprendizagem com a aplicação prática, inclusive de forma não presencial, dada sua experiência com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, nos cursos da modalidade EaD, mas não exclusivamente a eles (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 17).

A partir da publicação da minuta da resolução do CNE, foi possível que nós também vislumbrássemos possibilidades para a adequação do estágio supervisionado no curso de Letras-Inglês na modalidade a distância, o que detalhamos na seção a seguir.

4. NOSSA PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO REMOTO

A proposta inicial estava embasada no guia didático Estágio Supervisionado I, escrito por Murta e Souza (2020), e tinha uma sequência de interações com os documentos e o estabelecimento de parceria com o campo de estágio; um período de observação em campo, com novas interações para o planejamento do estágio de regência; e retorno ao campo de estágio para que as aulas fossem ministradas. Esses eram os módulos que constavam no guia didático:

> Módulo 1 – Reflexões acerca do professor de língua inglesa como agente político – o que dizem os documentos;
>
> Módulo 2 – Abordagens de ensino, metodologia e avaliação na formação do professor de inglês – a observação da sala de aula;
>
> Módulo 3 – Planejando a aula – a prática pedagógica;
>
> Módulo 4 – Regência e reflexão – perspectivas e mudanças (Murta; Souza, 2020, p. 6).

Em março de 2018, diante da Pandemia de COVID-19, foi suspenso o calendário acadêmico da graduação da UFU por meio da Resolução n.º 06/2020, do Conselho de Graduação; porém, as atividades acadêmicas dos cursos na modalidade a distância da UFU mantiveram suas atividades acadêmicas e continuaram seguindo o calendário acadêmico.

Desta forma, as disciplinas ofertadas no curso de EaD continuaram suas atividades, inclusive a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 1 do curso de Letras: Inglês – Licenciatura na modalidade a distância. Havia, contudo, a dúvida sobre a possibilidade de realização das atividades de estágio específicas nas escolas parceiras. Assim, foi preciso analisar as atividades propostas no plano de ensino da disciplina e, em acordo com o projeto pedagógico do curso, propor uma adaptação das atividades com a escola parceira sob a supervisão de um professor licenciado.

A ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 1, presente no projeto pedagógico do curso, prevê: "Esta disciplina propõe o estudo teórico e a prática crítico-reflexiva de formação de professores de língua inglesa como

pesquisador, agente político de mudanças sociais e promotor do desenvolvimento de projetos de ensino inter e transdisciplinares". Nota-se que a disciplina inicial de estágio do curso propõe um estudo teórico e prático, mas ainda não especificamente atividades de observação, participação e/ou regência na escola parceira. O curso ainda oferece mais três disciplinas dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado com tais atividades previstas em sua ementa. Sendo assim, a partir da proposta descrita no projeto pedagógico do curso, o primeiro momento de estágio tem caráter investigativo.

Buscando atender à ementa da disciplina, a professora regente fez uma adaptação do plano de ensino da disciplina prevendo a realização de atividades de cunho investigativo de forma remota, sem a necessidade da presença do estagiário no espaço físico da escola parceira. Dessa forma, sem a possibilidade de estabelecimento de parceria com um campo de estágio em que observação e regência poderiam ser realizadas, a adaptação considerou acolher o contexto da pandemia. Considerando que os professores continuaram suas tarefas nas escolas, seja com planejamento, seja com capacitação para atuar no contexto remoto emergencial, seja com aulas remotas (como aconteceu em muitas escolas particulares quase imediatamente após o anúncio da crise sanitária), a proposta considerou a relação do estagiário com o professor regente. Primeiramente, os estagiários deveriam fazer a compilação e análise de mapeamento do contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da pandemia após observação documental; depois, a produção escrita a partir de roteiro de observação; e, por fim, um plano de ação, que constaria de pesquisa sobre o contexto das escolas no período de isolamento social devido à pandemia.

A sequência de atividades começou com o estudo do parecer do CNE, que seria publicado posteriormente como resolução, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Tarefa 8: Leitura de parecer do CNE e articulação com material disponível na mídia

A proposta é de leitura do parecer do CNE que aguarda homologação e discussão em fórum, em articulação com material disponibilizado na mídia neste último mês (**vídeos, charges, notícias**) que problematize o contexto que estamos vivendo – isolamento social devido à pandemia de COVID-19. Vamos levantar reflexões e articular com o que foi proposto pelo CNE.

Fonte: Souza, 2020.

A segunda atividade proposta, depois das reflexões sobre o parecer do CNE e de pesquisas sobre o que estava sendo divulgado, foi de mapeamento, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Tarefa 9: Mapeamento do contexto escolar a partir de roteiro

Utilizando o roteiro a seguir, levante dados, informações e opiniões:

1. Identifique se a escola está em funcionamento parcial ou total, mesmo em situação remota, e os motivos pelos quais ela se encontra nessa situação. Identifique se a escola tem utilizado seu espaço físico para alguma ação presencial.
2. Visite os canais digitais da escola – *sites* e redes sociais. A escola tem utilizado esses canais para informações sobre o contexto atual? Sugestões para pais/mães/responsáveis e estudantes. Como a escola vem utilizando os canais de comunicação com a comunidade escolar? Quais desafios estão sendo enfrentados? Quais as possibilidades a serem exploradas?
3. Converse, remotamente, com o(a) diretor(a) da escola e com o(a) professor(a) de inglês para levantar o máximo de informações possíveis sobre o contexto da escola desde o início do isolamento social devido à pandemia. É possível desenhar uma linha do tempo sobre a progressão desse contexto?
4. Caso atividades de ensino remoto estejam acontecendo na escola, identifique quais são essas ações a partir de navegação nos canais digitais da escola e de sua conversa com o(a) diretor(a) da escola e com o(a) professor(a) de inglês. Caso contrário, discuta sobre com o(a) diretor(a) da escola e com o(a) professor(a) de inglês quais são as limitações que levam a escola a não adotar estratégias de ensino remoto.

Registre as respostas para as perguntas do roteiro e insira em um documento. Reflita sobre as respostas e elabore uma representação gráfica em um arquivo separado em apenas uma lauda – esse documento visual pode ser um mapa, um gráfico SmartArt, desenho ou outro tipo de representação imagética.

Fonte: Souza, 2020.

Esse mapeamento deveria ser compartilhado com os pares, conforme descrição da Tarefa 10 apresentada no Quadro 3. O objetivo da atividade era que cada visão individual pudesse ser comparada e contrastada com as demais, gerando assim um panorama mais amplo e mais acolhedor da multiplicidade de efeitos do contexto da pandemia no setor educacional.

Quadro 3 – Tarefa 10: Fórum de discussão com apresentação de mapeamento e reflexões a partir do contexto

Postagem de documento visual (mapa, gráfico SmartArt, desenho ou outro tipo de representação imagética) e discussão com colegas, tutoras e professora sobre similaridades e diferenças nos diferentes contextos explorados e sobre como esse contexto atende ou não as sugestões do parecer do CNE, refletindo sobre as possibilidades e as limitações dos contextos.

Avaliação: 5 pontos
A participação nas tarefas 8, 9 e 10 serão avaliadas com 5 pontos. Para cada critério, será atribuído 0 caso não tenha sido atendido; 0,5 caso tenha sido parcialmente atendido; e 1,0 caso tenha sido atendido. Nota: 0-5 pontos.

- Você fez a leitura do parecer do CNE, selecionou material sobre isolamento social disponibilizado na mídia e debateu com seus colegas, tutoras e professora no fórum da Tarefa 8.
- Você apresentou respostas para as perguntas do roteiro após levantamento de dados e consulta ao(à) diretor(a) e ao(à) professor(a) de inglês.
- Você produziu um documento visual e postou para apreciação dos colegas neste fórum.
- Você mobilizou o conhecimento construído a partir dos documentos estudados para discussões neste fórum.
- Você mobilizou o conhecimento construído a partir das respostas do roteiro para discussões neste fórum.

Fonte: Souza, 2020.

Por fim, a atividade de regência foi substituída por um plano de ação, que está detalhado a seguir, no Quadro 4.

Quadro 4 – Tarefa 20: Plano de ação

No Módulo 2, você conheceu o contexto da escola em que está realizando o estágio (remoto) por meio de pesquisas nos *sites* e mídias sociais escolares e de interações com o(a) diretor(a) e como o(a) professor(a) de inglês. Agora você elaborará um plano de ação para a disciplina de língua inglesa no contexto de isolamento social devido à pandemia de COVID-19, considerando o mapeamento do campo de estágio que você fez. Você vai fazer uma pesquisa sobre as atividades da escola no contexto geral e de língua inglesa, ou seja, um diagnóstico do contexto escolar a partir de uma leitura da realidade, identificando as necessidades e o potencial da escola na área de língua inglesa. Converse com o(a) professor(a) de inglês e peça que sejam sugeridos documentos para seu estudo (planos de ação, notificações, planos de ensino e de aula, dentre outros possíveis). Ao mesmo tempo, você vai fazer um levantamento das experiências de educação formais e não formais existentes para a língua inglesa na atualidade, inclusive retomando o parecer do CNE e refletindo sobre possibilidades de ação. Assim, você terá subsídios para delinear o planejamento de ações educativas remotas, considerando

> o Planejamento de Ações Educativas, articulando as metas aos objetivos, os fundamentos, os conteúdos e as estratégias metodológicas, considerando os contextos comunitário e escolar, as condições e o ambiente educacional, os sujeitos envolvidos, a qualidade, a habilidade e a experiência dos educadores(as) e o processo de avaliação e acompanhamento (Silva; Zenaide, s/d).

Para nortear o seu trabalho, foi criado um modelo que você poderá seguir (caso queira inovar, sem problemas, desde que atenda ao que se espera de um plano de ação). Salve o modelo em seu computador, desenvolva seu plano de ação conforme o modelo e envie para o(a) professor(a) regente da escola parceira para sua apreciação e comentários. Marque uma reunião remota com o(a) professor(a) regente para receber *feedback*, faça as devidas correções e envie para o ambiente Moodle como tarefa para a tutora avaliar.

Avaliação: 10 pontos

Para cada parte do plano de ação, será atribuído 0 caso não tenha sido atendido; 0,5 caso tenha sido parcialmente atendido; e 1,0, caso tenha sido atendido

1. Identificação – nome da escola, níveis de ensino, nome do professor regente, formação do professor regente, séries/anos/níveis em que ministra aula, público-alvo, dentre outros dados úteis para identificar o contexto.
2. Levantamento de experiências de educação formais e não formais existentes para a língua inglesa na atualidade, inclusive retomando o parecer do CNE para prever as possibilidades.
3. Diagnóstico do contexto escolar a partir de uma leitura da realidade, identificando as necessidades e o potencial da escola na área de língua inglesa.
4. Planejamento de ações educativas no contexto remoto: objetivos e metas.
5. Detalhe as atividades que farão parte do plano de ação.
6. Explique quais recursos serão utilizados para atingir os objetivos e as metas.
7. Metodologia e cronograma de implementação do plano de ação.
8. Critérios de acompanhamento e avaliação do plano de ação.
9. Referências consultadas.
10. Melhorias sugeridas pelo(a) professor(a) regente.

Fonte: Souza, 2020.

Tendo apresentado a proposta de adaptação do plano de ensino inicial, que seguia as premissas de observação e regência, para uma implementação do estágio em contexto remoto emergencial, com várias escolas fechadas e atuando apenas no apoio à comunidade e no planejamento, relatamos na próxima seção o que aprendemos com a experiência, tensões e possibilidades.

5. APRENDIZAGENS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Em primeiro lugar, é importante narrarmos as tensões que emergiram para que pudéssemos implementar o estágio no contexto remoto. Talvez os processos burocráticos tenham sido o maior limitador vivenciado para que uma possível solução fos-

se implementada. O plano de alteração da proposta de Estágio Supervisionado I, cujo plano de ensino já havia sido aprovado em reunião de colegiado no início do semestre, teve que seguir o mesmo trâmite para aprovação. Contudo, tanto a coordenação como o colegiado do curso se sentiram inseguros em aprovar a alteração sem consultar os setores com maior experiência com estágio, o que fizeram de maneira bastante diligente. A proposta de alteração passou pela avaliação da Diretoria de Ensino (Diren) e pelo Centro de Educação a Distância (Cead). Uma consequência negativa foi o tempo gasto com os trâmites burocráticos institucionais, que demandaram muita agilidade por parte dos estagiários, da professora da disciplina e da supervisora de estágio da instituição de ensino superior e dos supervisores de estágio das escolas parceiras.

Ainda, um cotidiano de imprevisibilidades e de incertezas afetou forte e negativamente as ações em prol da continuidade do estágio supervisionado. As novidades e incertezas já faziam parte do início das atividades da disciplina por se tratar do primeiro estágio dos licenciandos. Eles tiveram que se adaptar aos trâmites e à sequência natural das ações, como, por exemplo, a identificação do campo de estágio primeiramente para posterior compilação e entrega da carta de apresentação. Eles também tiveram que conhecer terminologias e legislações norteadoras do processo de estágio. Concomitantemente às duas primeiras semanas da disciplina, o colegiado aprovou as normas de estágio que regulariam os trâmites específicos do curso, como a dispensa de carga horária e os tipos de campo de estágio que seriam aceitos. Essa adaptação a novas vivências já era bastante conturbada e isso foi potencializado pelas limitações impostas pelo distanciamento social.

Considerando que as restrições sanitárias foram impostas na região da UFU em meados de março de 2020 e que o semestre acadêmico do curso de Letras-Inglês na modalidade a distância estava em andamento e tinha fim previsto para julho de 2020, o tempo para realizar trâmites burocráticos era curto. Dessa forma, além da adaptação pedagógica e didática do plano de ensino, em conformidade com o projeto pedagógico do curso, foi necessária a anuência quanto à adequação das atividades para essa disciplina pelas instâncias superiores, o que foi realizado com bastante discussão, já que a pandemia impunha inúmeras incertezas quanto aos outros cursos da universidade também, em especial, os cursos na modalidade presencial.

No que se refere às imprevisibilidades do posicionamento institucional, as incer-

tezas vivenciadas pela gestão devido ao contexto de pandemia afetaram bastante o desenvolvimento das ações com os licenciandos. Inicialmente, o posicionamento institucional foi de suspender todas as aulas e outras atividades acadêmicas, tanto presenciais como a distância. Contudo, como o fomento dos cursos a distância fica especificamente a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por intermédio de um edital com regras e calendários específicos, o posicionamento inicial foi alterado. Uma semana após a suspensão, as aulas dos cursos a distância foram retomadas, e um novo calendário estabelecido. Para o estágio supervisionado, devido à legislação de obrigatoriedade de campo de estágio presencial, selecionamos as atividades de preparação para entrada em campo para prosseguirmos com a disciplina e ficamos na expectativa de novas normativas para retomar aquelas atividades em campo.

Como explicamos anteriormente, com a publicação da minuta da Resolução n.º 2/2020 do CNE, vislumbramos a possibilidade de adaptar o estágio ao contexto remoto e delineamos um novo plano de ensino. Novas tensões emergiram com a divulgação para os licenciandos de como daríamos continuidade às atividades. Por um lado, havia a questão dos estabelecimentos de ensino que interromperam todas as suas atividades acadêmicas, e, como apontado por um dos discentes, não poderiam mais constar como possibilidades de campo de estágio. Por outro lado, como explicado a seguir, precisávamos contar com aquelas escolas que estivessem funcionando, mesmo que parcialmente:

> Bom apontamento. Caso a escola tenha suspendido completamente o funcionamento, entendo que não seria possível fazer o estágio nessa escola. Contudo, caso a escola tenha suspendido apenas as aulas, acho possível fazer nessa escola sim. Por que digo isso? Acho que o fato de não estarem conduzindo as atividades de docência é um campo muito interessante para explorar. Fico me perguntando: por que não estão fazendo atividades remotas? Quais os desafios estão enfrentando? Estão fazendo atividades de outra natureza (distribuição de merenda para estudantes em situação de vulnerabilidade)? Como o(a) professor(a) de inglês vê esse contexto? O que esse(a) professor(a) pensa que poderia ser feito (só algumas perguntas)? O que você acha?
>
> (Postagem da professora no grupo de *WhatsApp* – Canal Estágio LID)

De certa forma, a limitação da presencialidade e o triste contexto da pandemia possibilitaram que a relação dos estagiários com a escola fosse repensada. Por um tempo, o remoto seria considerado o "novo normal", e percebemos formas de abordar as ações e as tensões de maneira altamente contextualizada. Só que encontrar esse campo de estágio não foi uma tarefa fácil, e os licenciandos viram suas tentativas de estabelecimento de parceria cada vez mais frustradas, o que demandou uma sugestão por parte da professora:

> É importante deixar claro na sua abordagem que tipo de estágio buscamos. Muitas escolas não entendem campo de estágio diferente de "chão" da escola, ou seja, a presença física do estagiário. Outro problema pode ser que a escola particular pense que nossa intenção é de observação ou de regência em tempos de ensino remoto... o que parece complicado. Se a escola entender que nosso estágio é de mapeamento do contexto e de pesquisa sobre os limites e possibilidades do contexto, pode ser que se sintam mais abertos para o acolhimento.
>
> (Postagem da professora no grupo de *WhatsApp* – Canal Estágio LID)

Destacamos que a proposta de cunho investigativo contribuiu para a formação dos professores em um momento único em que barreiras jamais imaginadas se impuseram de forma imediata e sem experiências anteriores. Revisitar o conceito de "chão de escola" foi necessário para a compreensão de que o fazer docente inclui uma preparação para o envolvimento institucional do docente. Assim, mapear o contexto de cada escola, seus desafios e possibilidades oportunizou a reflexão e a formação dos licenciandos para o enfrentamento de possíveis adversidades futuras, assim como promoveu uma reflexão mais profunda sobre a relação escola-comunidade na medida em que as relações humanas estiveram mais expostas devido à necessidade de uma interação não mais fechada aos muros da escola.

É importante problematizar o fato de não se considerar naturalmente o processo de ensino e aprendizagem remoto, tanto em termos de legislação como em termos práticos, como um campo de estágio válido. Com a previsão de um processo com o campo de estágio presencial, as demais atividades que não foram alteradas tiveram que ser adaptadas, ou pelo menos precisaram adquirir um novo contorno, para que se alinhassem à proposta contextualizada no momento pandêmico:

> Sobre o Módulo 3, acrescentamos apenas um pedido nas propostas de plano de aula e microensino: "É desejável abordar temas relacionados ao contexto de isolamento social devido à pandemia de COVID-19." Não é obrigatório, mas é desejável, especialmente porque a proposta de adaptação do guia e das tarefas será para privilegiar a situação que estamos vivendo.
>
> (Postagem da professora no grupo de *WhatsApp* – Canal Estágio LID)

As alterações da proposta inicial geraram, por vezes, ansiedade e frustração nos estagiários. Para além dessa dificuldade, os licenciandos sentiam que não estavam sendo produtivos, que estavam sobrecarregados com as múltiplas tarefas de fazer todas as atividades de casa e entristecidos por parentes e amigos que haviam contraído o vírus e que até vieram a óbito devido à COVID-19.

Toda essa angústia foi compartilhada no grupo de *Whatsapp* Canal Estágio LID, e foi importante que os licenciandos fossem escutados com respeito e com acolhimento e que as atividades, especialmente as avaliativas, fossem renegociadas em conjunto, com a premissa de que todos queriam se ajudar. Esse apoio e acompanhamento contínuo no Canal Estágio LID mostrou-se importante para que todos se mantivessem engajados durante o período do estágio. Comentários individualizados de "Parabéns pela parceria estabelecida" assim que cada um conseguia completar a documentação com o campo de estágio foram propiciadores de um clima positivo. Foi importante ainda que ficasse claro que o tempo do estágio de cada um era distinto:

> Não fiquem ansiosos por às vezes observarem que os colegas já terminaram algumas tarefas que vocês ainda não conseguiram. Estágio é assim: cada um vai conseguir algo em um momento específico, no seu tempo e no tempo da escola parceira – não depende só de vocês. Meus lembretes aqui são apenas para mostrar que estou acompanhando vocês.
>
> (Postagem da professora no grupo de *WhatsApp* – Canal Estágio LID)

Em geral, mesmo com todos os percalços, entendemos quão rica foi a experiência de enxergar como possível o estágio completamente na modalidade a distância para todos os envolvidos. Várias sugestões de notícias divulgadas sobre boas práticas

durante a pandemia, mesmo com as limitações tecnológicas e sanitárias, foram catalisadoras de reflexões e de prospecções. Por exemplo, escolas do interior e da zona rural, que utilizavam o rádio como espaço de ensino e aprendizagem, foram mencionadas. Professoras e diretoras que visitavam seus alunos para levar o material didático que os pais não conseguiram buscar foram elogiadas. Esse ciclo virtuoso de reflexão e de colaboração permaneceu nas diferentes fases do estágio, desde o estabelecimento de parceria até a redação do relatório final, sobre o qual é a mensagem a seguir:

> Boa noite, estagiárias e estagiários 🤌 Acabei de fazer uma revisão preliminar em todos os relatórios de estágio. Essa revisão é feita para identificar se todos os relatórios possuem documentos e dados necessários para serem considerados aprovados e salvos como comprovantes para verificações da Prograd ou mesmo do MEC (nas visitas de reconhecimento de curso). Todos os relatórios postados estão a contento! Parabéns!
>
> (Postagem da professora no grupo de *WhatsApp* – Canal Estágio LID)

Essas pequenas vitórias cotidianas dos estagiários foram paulatinamente celebradas, demonstrando que, para obter sucesso na prática escolar no contexto remoto, o mais importante é considerar as possibilidades e pensar diferente.

É importante notar que o contato via rede social, no caso do grupo de *WhatsApp*, contribuiu para que as adversidades impostas pelo surto pandêmico pudessem ser superadas para a realização das atividades da disciplina. Dessa forma, destacamos que a presença virtual do professor formador foi essencial para que as tarefas propostas pudessem ser acolhidas tanto pelos estudantes como pelos professores das escolas parceiras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário da pandemia mundial de COVID-19, com a necessidade e a possibilidade de dar continuidade ao processo formativo dos estudantes de um curso na modalidade a distância no primeiro semestre de Estágio Supervisionado, foi necessário realizar uma adequação em termos didáticos, pedagógicos e institucionais da proposta de ensino da disciplina para que todas as atividades propostas fos-

sem validadas na medida em que se apresentaram em conformidade com o projeto pedagógico do curso e com as legislações em vigor.

Realizar uma adequação diante de uma adversidade inimaginável, que impedia a circulação de pessoas e, por consequência, a presença de estagiários no campo de estágio em escolas parceiras de forma presencial, demandou um estudo sobre os objetivos do estágio no curso de licenciatura e sobre as condições de trabalho docente na realidade escolar, inclusive em tempos de pandemia. Neste capítulo, apresentamos o relato do processo de proposição e de implementação de um estágio de licenciatura realizado a distância.

A COVID-19 causou uma lista inevitável de prejuízos à saúde física, mental e emocional de grande parte da humanidade. No entanto, a realização do estágio durante a fase ainda não aguda da pandemia, com uma reformulação de tarefas bem específica e atenta ao contexto, proporcionou aos estagiários vislumbrar ferramentas de enfrentamento pedagógico do inesperado. Nesse sentido, os estudantes puderam aprofundar sua formação com relação à realidade escolar ao se inserirem no campo de estágio de forma virtual.

O primeiro passo de mapeamento da realidade escolar permitiu aos estagiários conhecerem não só a escola em que vivenciariam seu estágio, mas também que procurassem investigar como outras escolas e comunidades estavam buscando caminhos para a manutenção do contato escola/comunidade durante a pandemia.

Durante o processo de reformulação de propostas, também foi possível observar que, além de considerar o contexto de realização de atividades (escolas fechadas, com atividades remotas) e de sua elaboração (temática relacionada à vivência dos alunos da escola – a pandemia – e a modalidade em que essas atividades deveriam ser realizadas), foi necessário, por parte da professora formadora, realizar um acompanhamento virtual muito próximo aos estudantes, explicitando os papéis possíveis do estagiário no contexto virtual e de enfrentamento a um conjunto de restrições que não permitiam sua presença nas escolas parceiras.

Enfim, destacamos que a experiência apresentada neste capítulo favorece o reconhecimento das contribuições do ensino a distância, inclusive para a formação prática, no caso, o estágio supervisionado de licenciandos. Para uma compreensão mais abrangente do papel do estágio a distância, a prática no contexto pandêmico

não é suficiente; porém, aponta caminhos que devem ser investigados com seriedade e sem preconceitos, se há o interesse de ampliar a formação de educadores na atuação pedagógica conectada com a comunidade escolar, inclusive em momentos de grande adversidade.

O relato apresentado revela possibilidades e destaca alguns desafios encontrados na proposição do estágio de licenciatura no período pandêmico. Vale destacar que as reflexões aqui tecidas estão restritas ao campo pedagógico e institucional de promoção do estágio aos estudantes. Ainda será necessário considerar em estudos futuros as necessidades estruturais, de condições de trabalho, de formação docente específica ao contexto da EaD, de acesso a equipamentos, a plataformas educacionais e à *Internet* de qualidade e estável, de forma gratuita e universal.

REFERÊNCIAS

Abed – Associação Brasileira de Ensino A Distância. S./d. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 31 ago. 2021.

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Signum**: estudos da linguagem, v. 14, n. 1, p. 57-78, 15 jun. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644/0. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22020.pdf?query=obrigatoriedade. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 434 de 22 de outubro de 2020**. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância EaD, nas universidades federais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 22 out. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/pdf/portaria_434.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

CARDOSO, L. A. B.; NETTO, J. W. da S. O estágio de regência em língua inglesa e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades docentes. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 336-351, out./dez. 2018.

GERALDINI, A. F. S. Formação de professores de línguas na sociedade do conhecimento: a necessidade de apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação. *In*: LOBATO, M. C. A.; GERALDINI, A. F. S.; CUNHA, A. L. A. (Org.). **Educação a distância**: particularidades e desafios. Belém: Editaedi, 2015. p. 22-42. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 25 jun. 2020.

GUERRA, M. M.; SILVA, W. R. Relatórios de estágio supervisionado enquanto possibilidade de rememorar trajetos do profissional docente. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2011, Uberlândia, MG. **Anais do SILEL** [...]., v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-20.

LIMA, N. D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 249-269, 2010.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

MARTIN, I. "Ajude-me a enxergar!" Reconhecendo a importância de um currículo de base em observação num programa de formação de professores de língua inglesa para a sociedade global. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 72-89, jul./dez. 2016. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6026. Acesso em: 25 jun. 2020.

MELO, L. C. **Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, Tocantins, 2011.

MENCHACA, M. P.; BEKELE, T. A. Learner and instructor identified success factors in distance education. **Distance Education**, v. 29, n. 3, 2008. p. 231-252.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES FILHO, W. B.; SOUZA, V. V. S. **Introdução a Educação a Distância**. 2 ed. Uberlândia: CEaD, 2017.

MURTA, C. A. R.; SOUZA, V. V. S. **Estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa I**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2020. E-book. Doi: http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-86084-09-2 Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35164. Acesso em: 25 jun. 2020.

PHIRANGEE, K.; MALEC, A. Othering in online learning: an examination of social presence, identity and a sense of community. **Distance education**, [Toronto], v. 38, n. 2, 2017. p. 160-172.

RIEDNER, D.; FIGUEIREDO, E. (orgs.). **Legislação EaD Federal** (coligida até fevereiro de 2020). [Mato Grosso do Sul]: SEAD/RTR/UFMS, 2020.

SANTOS NETO, V. B.; BORGES, M. C. Apresentação Dossiê: Políticas públicas de educação a distância: desafios atuais. **Revista Educação e Política em debate**, v. 9, n. 1, 2020. p. 10-21. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/1974. Acesso em: 17 jan. 2024.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, V. V. S. A textography of the complex process of learning and teaching online. **Estudos Anglo-Americanos,** v. 37, 2012. p. 10-30.

SOUZA, V. V. S.; MURTA, C. A. R.; TAVARES, C. N. V. **Metodologia do ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 5 (PIPE 5)**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2020. 103 p. E-book. Doi: http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-86084-04-7 Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35186. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, V. V. S. **Plano de ensino**: disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa I. 2020. Mimeo.

SOUZA, V. V. S. Estágio com abordagem diferente. Canal Estágio LID, 11 de maio 2020 (mensagem de whatsapp)

SOUZA, V. V. S. Perguntas da professora. Canal Estágio LID, 6 de maio 2020 (mensagem de whatsapp)

SOUZA, V. V. S. Relatórios de estágio. Canal Estágio LID, 6 de maio 2020 (mensagem de whatsapp)

SOUZA, V. V. S. Relatórios de estágio. Canal Estágio LID, 6 de julho 2020 (mensagem de whatsapp)

SOUZA, V. V. S. Tempos diversos. Canal Estágio LID, 1 de junho 2020 (mensagem de whatsapp)

TONELLI, J. I. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado na licenciatura em Letras inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **Signum**: estudos da linguagem, v. 19, n. 1, p. 35-65, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, M. S. M.; ZENAIDE, M. de N. T. **Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica**, s.d. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PARTE 2

CAPÍTULO 6

TDICS, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ANTES E PÓS-PANDEMIA

Simone Tiemi Hashiguti

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Este bloco de entrevistas traz as experiências com a educação a distância das professoras Fabiana Komesu, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), e Júnia de Carvalho Fidelis Braga, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e suas leituras sobre a realidade da EaD no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil, apresentando a opinião delas sobre como imaginam que será a realidade educacional no país pós-pandemia. Ambas as pesquisadoras têm abordado questões relacionadas a tecnologias digitais de informação e comunicação e linguagem em suas pesquisas. Nas perguntas a elas dirigidas, objetivamos dar espaço para que pudessem tanto compartilhar suas próprias experiências com a EaD nesse período, levando em consideração as soluções de ensino encontradas por suas universidades, como também suas próprias estratégias relacionadas à interpretação e problematização da EaD e do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação formal antes, durante e no pós-pandemia.

As respostas de Komesu, baseadas em dados de pesquisas recentes sobre a pandemia, apresentam de maneira clara a complexidade das práticas de ensino em tais circunstâncias, sobretudo quando o Brasil é enfocado. A pesquisadora destaca resultados de estudos que tornam visíveis aspectos tais como: a desigualdade de acesso a equipamentos e *internet* de qualidade por parte da população trabalhadora e estudantil, que poderia continuar a exercer suas funções em casa, mas que tampouco conta com condições favoráveis de moradia e para articulação, nesse espaço, do trabalho e da rotina familiar; as diferenças de atendimento ao trabalho e ao estudo por parte de pessoas de diferentes classes sociais; o impacto também desigual nas rotinas doméstica e laboral de professores(as) e de estudantes universitários; a disparidade de gênero na produtividade científica; a relação das atividades de trabalho e estudo remoto com problemas domésticos e de violência; dentre outros. Para a pesquisadora, a pandemia de COVID-19 intensificou a condição de vulnerabilidade socioeconômica preexistente no Brasil, dada a falta de infraestrutura social, econômica e tecnológica no país e também a "ausência de orientação por parte do Ministério da Educação e [a] omissão do Estado no acompanhamento de famílias mais pobres". Komesu nos apresenta uma mirada precisa sobre o tema e nos permite apreender, da maneira como ela articula as pesquisas consultadas, a gravidade de nossas condições para a EaD fora do contexto da pandemia e por ela agravado.

Braga, por sua vez, apesar de sua longa experiência com a EaD, destaca as angústias e os percalços de se trabalhar a distância nas/pelas condições impostas pela pandemia de COVID-19. Assim como Komesu, ela comenta as dificuldades de discentes e docentes menos familiarizados com as ferramentas digitais ou cujo acesso a estas era limitado por questões de conexão com a *internet*, por exemplo. Ela fala também sobre os esforços e o planejamento de sua universidade, pioneira no ensino a distância, para assegurar a inclusão de todos. Braga tece considerações sobre a EaD e o ensino remoto com base em um trabalho próprio, escrito com Martins e Racilan, em que os autores ressaltam o caráter emergencial atribuído ao ensino remoto na legislação. Braga enfatiza ainda a importância de redes de apoio no que tange à formação tecnológica, de modo a permitir que docentes mais experientes, por exemplo, auxiliassem/auxiliem os menos familiarizados com o ensino mediado por tecnologia. A entrevistada destaca a disciplina como aspecto fundamental para o bom desenvolvimento de aulas assíncronas, de forma a garantir interações significativas com os discentes. Como pontuado por Komesu, a pesquisadora igualmente chama a atenção para o fato de as mazelas da desigualdade social em nosso país terem sido potencializadas na pandemia e aponta a necessidade de repensarmos a apropriação das tecnologias no retorno às atividades presenciais.

As duas entrevistas nos possibilitam compreender que não há como pensarmos em educação e em EaD sem considerarmos questões de infraestrutura, políticas educacionais governamentais concretas e bem executadas e as condições sociais nas quais as pessoas se engajam e/ou atendem a processos educacionais formais nesse formato. A leitura cuidadosa das entrevistas sobre o contexto da EaD no Brasil antes, durante e depois da pandemia de COVID-19 traz apontamentos que deixam visível como a pandemia é uma condição extraordinária em qualquer dimensão da vida e na educação, bem como em outros setores, e como ela desencadeou com mais força e rapidez ainda os projetos de exclusão, desmonte do serviço público e desmoralização da educação no Brasil promovidos pelo governo federal neste momento. Esperamos que as experiências vividas na pandemia, como as que tivemos acesso nessas entrevistas, possam, contudo, nos educar para um futuro mais digno e na direção da construção e execução de políticas e práticas educacionais a distância e presenciais que realmente respondam às demandas sociais, científicas e intelectuais nos diversos contextos.

CAPÍTULO 7

ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS E LINGUAGEM

Simone Tiemi Hashiguti

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Fabiana Komesu

Júnia de Carvalho Fidelis Braga

Simone Hashiguti e Cristiane Brito entrevistam Fabiana Komesu

Simone Hashiguti/Cristiane Brito: Fabiana, como a pandemia de COVID-19 afetou sua vida?

Fabiana Komesu: Minha vivência na pandemia de COVID-19 foi afetada pela sobrecarga de trabalho, decorrente tanto do longo período de exposição em frente às telas de dispositivos como computador e celular quanto do período de isolamento social num momento em que também assumi outras atividades, como cuidados da casa e da família, além das tarefas profissionais relacionadas à docência, na graduação e na pós-graduação; à pesquisa; à extensão; à administração. No ano de 2020 até meados de 2021, eu ainda era coordenadora de um dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), e responsável pelo envio do relatório final do ciclo avaliativo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tratou-se de período, portanto, de trabalho incessante. Em termos de distribuição de cômodos e conexão à *internet*, a estrutura doméstica não era ideal para o trabalho. Tivemos de fazer adaptações que permitissem que todos ficassem em cômodos distintos e houve investimento em equipamentos e numa conexão à *internet* com melhor qualidade. Inicialmente, tive dificuldade para organização do tempo e falta de concentração. Mas não sei dizer se a produtividade exigida pela universidade chegou a ser afetada. O que senti/sinto é que não há mais distinção entre jornada de trabalho fora e dentro de casa e que eu poderia ainda ter realizado mais atividades: participação em *lives* e *webinários*, bancas de qualificação e de defesa *online*, cursos de formação continuada, mediante participação como ouvinte em palestras e seminários oferecidos por colegas da área e de áreas distintas de instituições brasileiras e estrangeiras. O que faltou foi tempo.

É sabido que essa avaliação de sobrecarga de trabalho não é, de modo algum, individual, mas de caráter social, como mostraram pesquisas e relatórios diversos, dentre eles o realizado por Candido *et al*. (2021) e o publicado pela Sempreviva Organização Feminista (SOF), organização não governamental. No caso da primeira pesquisa citada, buscou-se mostrar como a crise da pandemia de COVID-19 impactou rotinas de trabalho acadêmico em diferentes áreas das ciências sociais no país. Vou retomar os resultados dessa pesquisa adiante. O relatório da SOF, por sua vez, produ-

zido com dados de 2.641 respostas coletadas por *survey* de abril a maio de 2020, entre mulheres de diferentes regiões do Brasil, mostrou que, na pandemia, três quartos das entrevistadas (72%) afirmaram que aumentou a necessidade de monitoramento de cuidados e companhia de crianças, idosos e pessoas com deficiência. Dentre as que puderam prosseguir trabalhando com manutenção de salário, 41% afirmaram trabalhar mais na quarentena, dadas as imbricações do trabalho remoto associado ao trabalho doméstico, como procurei também relatar. Destaca-se o fato de que o exercício do trabalho remoto, com manutenção de salário, é restrito a poucos no Brasil, como apresentado na análise de Góes, Martins e Nascimento (2021) para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) sobre o trabalho remoto no Brasil em 2020: apenas 11% da população ocupada (8,2 milhões de pessoas) exerceram atividades laborais de forma remota durante a pandemia de COVID-19, sendo que 74,6% tinham escolaridade de nível superior completo, caso de professores(as) universitários(as). A análise mostrou ainda que a região Sudeste, onde resido, concentrou em 2020 o maior contingente de profissionais em *home office*: 58,2%, o equivalente a 4,7% das pessoas nessa situação (Góes; Martins; Nascimento, 2021, p. 6). Se, por um lado, a pandemia de COVID-19 afetou minha vida e a de outras mulheres com sobrecarga de atividades e demanda de reorganização dos espaços de convivência laboral e familiar, por outro, o tipo de atividade realizado por uma profissional como uma professora universitária pôde ter continuidade, ao mesmo tempo em que tantas outras mulheres em outras atividades relataram dificuldade com o pagamento de contas básicas, como aluguel, e com o acesso a alimentos e medicamentos (40% das mulheres em geral; 55% no caso de mulheres negras, segundo a SOF, 2021), ficando, portanto, privadas de condições básicas e fundamentais da vida humana.

S/C: Daqui a vinte anos, em sua área de atuação profissional, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

F.K.: Supondo que esta pandemia tenha sido erradicada e que não estejamos vivendo ciclos de convivência social alternados com os de isolamento, impostos pela circulação de outros vírus e suas variantes, daqui a vinte anos, esse período poderá ser lembrado como aquele em que, no âmbito do ensino e aprendizagem, o projeto de educação a distância foi substancialmente acelerado, ainda que numa versão de en-

sino remoto emergencial. Por um lado, pode-se dizer que o uso de tecnologias digitais foi fundamental para que, pelo menos, uma parcela da comunidade continuasse tendo acesso à formação acadêmico-científica e se pudesse prosseguir com a produção de pesquisas nas universidades. Iniciativas em instituições de ensino superior públicas e privadas foram tomadas para que os prejuízos fossem minimizados. Comento a seguir algumas das ações que foram implementadas na universidade em que trabalho. Por outro lado, a intensificação do uso de tecnologias digitais parece ter culminado – como eu procurei discutir com os colegas Juliana Alves Assis (PUC Minas) e Cédric Fluckiger (Université de Lille, França), por ocasião da organização de um *e-book* sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 em práticas letradas acadêmicas – numa *fetichização*, como se a instrumentalização de técnica/tecnologia, por si própria, fosse a solução para um ensino inovador e transformador, como se, por meio de tecnologias digitais, não fosse possível também a reprodução de velhas práticas de linguagem (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020, p. 19). É Corrêa (2019) quem observa, a propósito de práticas educativas formais, que o diálogo é sempre *entre objeto de ensino, professor e aluno*, o que implica dizer que uma experiência revolucionária de formação acadêmica é aquela vivida nesse âmbito, e não fora dele, não sendo suficiente ter a posse de recursos que permitam o acesso ao chamado "conteúdo". Dito de outro modo, embora a posse de recursos de tecnologias digitais tenha sido e seja importante no enfrentamento de distanciamento e isolamento sociais – antes e além, levando-se em conta as exigências de qualificação profissional vigentes há muito –, não é o bastante, como já demonstravam há dez anos Lankshear e Knobel (2011), na oposição entre instrumentalização e práticas letradas digitais. No âmbito dessa discussão, seria preciso observar ainda como desigualdades estruturais do Brasil afetam as oportunidades de formação acadêmico-científica, com comprometimento das perspectivas de futuro profissional mais bem qualificado, com condição de vida digna. O Painel TIC COVID-19, em sua terceira edição, publicada em novembro de 2020 – portanto, dois meses antes do início da vacinação da população adulta no Brasil, que teria início em janeiro de 2021 –, mostrou que cerca de um terço dos usuários de *internet* com 16 anos ou mais de idade (o correspondente a 32% dos entrevistados) declarou ter frequentado formalmente a escola ou a universidade durante aquele ano por meio de aulas *online* e atividades remotas, proporção essa maior na

faixa etária de 16 a 24 anos (55%), com ensino superior (39%), pertencente às classes AB (40%) (Comitê Gestor da *Internet* do Brasil, 2020, p. 10). O relatório foi produzido e apresentado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor da *Internet* do Brasil (CGI.br). Dentre as principais dificuldades reportadas pelos entrevistados para participar de aulas e atividades remotas, estavam a dificuldade de esclarecer dúvidas com o professor (38%), a falta de ou a baixa qualidade da conexão à *internet* (36%), e a falta de estímulo para estudar (33%) (Comitê Gestor da *Internet* do Brasil, 2020, p. 12). Além dessas barreiras, outras foram enumeradas, por exemplo, falta de equipamento para acompanhar aulas *online* e atividades remotas (19% entre os pertencentes à classe C), e falta de espaço adequado para estudar em casa (28% também entre os pertencentes à classe C). Pode-se dizer que o uso de tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que permitiu o acesso a uma parcela da comunidade, foi também fator de exclusão, configurando, para muitos, uma grande divisa. Dentre os usuários de *internet* com 16 anos ou mais que não acompanharam aulas e atividades remotas oferecidas pela escola ou universidade, 56% deles justificaram que precisaram buscar emprego; 48%, que precisaram cuidar de vulneráveis (irmãos, filhos ou outros parentes); já 45%, não viram qualquer motivação para assistir às aulas (Comitê Gestor da *Internet* do Brasil, 2020, p. 14). Da perspectiva dos estudos de letramento na relação com estudos discursivos, esse cenário permite refletir sobre como eventos e práticas de letramento não se restringem ao domínio de habilidades de codificação/decodificação ou de uma aprendizagem técnica – em diferentes níveis de ensino, não apenas dentre aqueles que estariam aprendendo as primeiras letras ou números –, mas são constitutivos de práticas em contextos sociais e históricos de caráter amplo. Com efeito, no ensino superior, foram comuns os relatos de alunos que disseram ter de dividir o mesmo cômodo da casa com outros irmãos; houve aqueles que justificaram não poder acompanhar aulas síncronas por cuidarem de vulneráveis; houve ainda os que perderam pai ou mãe e assumiram a responsabilidade de prover as necessidades básicas da família. Nessa conjuntura de sobrecarga de exigências, em que os afetos cultivados na convivência se encontraram/encontram mitigados pela necessidade de distanciamento social, dadas as recomendações sanitárias ainda vigentes, o que significou/significa, enfim, ler e escrever? A "dificuldade de esclarecer dúvidas com o

professor", mencionada por 38% dos usuários de *internet* entrevistados pelo Cetic.br, parece colocar em evidência a reflexão de Corrêa (2019) sobre a relevância do diálogo entre objeto de ensino, professor e aluno em práticas educativas formais. É preciso levar em consideração ainda, como observado por Candido *et al*. (2021, p. 57), que universitários – as autoras tratam de pós-graduandos, mas acredito que a reflexão possa ser estendida também a graduandos – vivenciaram/vivenciam "a crise sanitária expostos à insegurança de como se darão as oportunidades profissionais". Ao se reportarem a uma "conjuntura política de desmonte da ciência e tecnologia e de redução de financiamento para pesquisas e de bolsas de pós-graduação" (e também de graduação) associadas a "ataques voltados de maneira específica às humanidades", as autoras expõem o contexto de falta de estímulo para estudo, em que quase metade dos usuários de *internet* com 16 anos ou mais que não acompanharam aulas e atividades remotas oferecidas pela escola ou universidade, se encontra, segundo o mencionado relatório Painel TIC COVID-19 (2020, p. 14). Estudo apresentado por Aucejo *et al*. (2020, p. 10) com universitários norte-americanos mostrou que 13% dos entrevistados tiveram de adiar a graduação; 40% perderam o emprego durante a pandemia de COVID-19; e 29% tinham expectativa de receber salário menor aos 35 anos de idade. A chance de universitários mais pobres terem de adiar a graduação é 55% superior à dos mais ricos. Como procurei observar, a diferença de condições de estudo sempre existiu no Brasil (e no mundo), mas a conjuntura da pandemia parece ter revelado contornos mais agudos, que podem reverberar por décadas.

S/C: Como sua universidade se adaptou ao ensino nas condições da pandemia?

F.K.: A Unesp criou, ainda em março de 2020, o Comitê Unesp COVID-19 para apoiar a universidade na concepção e na realização de políticas institucionais de enfrentamento à pandemia em diferentes dimensões. O comitê foi responsável pela elaboração de planos de contingência e de recomendações administrativas e acadêmicas, com indicações de medidas para a promoção de atividades presenciais estratégicas, a exemplo das redes de laboratórios em diferentes unidades universitárias que realizaram e continuam realizando testes de COVID-19. Além do atendimento de grande parte do estado de São Paulo, dada a capilaridade das 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior, a Unesp também tem sido responsável pela produção de

dados sobre o desenvolvimento da pandemia no território paulista (e além), o que tem auxiliado gestores públicos e secretarias de saúde na identificação e monitoramento de variantes do vírus SARS-CoV-2. No que respeita ao ensino e à aprendizagem, a Unesp disponibilizou à comunidade a plataforma *Google Workspace* e ofertou cursos *online* de formação continuada para os docentes, como comento adiante. Foram distribuídos três mil *chips* de telefonia móvel, totalizando 360 *terabytes* de dados de acesso à *internet* para universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem acesso ou com acesso limitado à rede. Esse levantamento foi realizado nos 136 conselhos de curso de graduação da universidade. Em nível de pós-graduação, aulas teóricas e aulas práticas foram ministradas, sempre que possível, de modo não presencial, por meio de tecnologias digitais de apoio utilizadas em período anterior à pandemia da COVID-19, na realização de parte das bancas de defesa de trabalhos de conclusão de curso (mestrado e doutorado). Houve orientação institucional de que as atividades não presenciais considerassem as condições reais de acesso do graduando e do pós-graduando a dispositivos tecnológicos e à *internet*. Eventuais atividades presenciais de pesquisa e de ensino foram e estão sendo realizadas (pelo menos até o início do mês de outubro de 2021) com base em protocolos institucionais fundamentados na vacinação da comunidade, na situação epidemiológica e nas condições de biossegurança de cada unidade. Destaca-se também o serviço de teleacolhimento por videochamadas, aberto à comunidade acadêmica, com o objetivo de constituir um espaço de escuta e de aprendizagem durante o período de isolamento/distanciamento social. O serviço é voltado a universitários (graduandos e pós-graduandos), intercambistas, residentes, servidores docentes e técnico-administrativos e alunos de cursos pré-universitários da Unesp.

S/C: Como tem sido sua experiência com essa adaptação?

F.K.: Antes da pandemia, eu já havia tido a experiência de ministrar cursos de extensão e de pós-graduação por intermédio de tecnologias de acesso remoto. Em 2014, com o colega Lourenço Chacon Jurado Filho, da Unesp, ofertamos um curso de extensão à comunidade, estando o professor Chacon no *campus* de Marília, e eu, em São José do Rio Preto. No segundo semestre de 2016, com os colegas Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, Jane Quintiliano Guimarães Silva, Juliana Alves Assis

e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo (USP); e Inês Signorini, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ofertamos uma disciplina em nível de pós-graduação que foi teletransmitida para esses polos e para o da Unesp, num sistema híbrido. Em março de 2017, esse grupo, associado às colegas Luciani Tenani (Unesp), Fernanda Correa Silveira Galli [docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp] e a pós-graduandos, organizou a Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, *Internet* e Mundialização, sob minha coordenação. A EAE recebeu financiamento da Capes e da Unesp, *campus* de São José do Rio Preto. Participaram ativamente do evento 24 docentes vinculados a programas de pós-graduação credenciados pela Capes, 96 mestrandos, 68 doutorandos, dois pós-doutorandos e 61 ouvintes, num total de 251 pessoas de 15 PPGs vinculados a 13 instituições de ensino superior (IES) brasileiras (Furb, PUC Minas, Uece, UEM, UEPG, UFGD, UFPB, UFRJ, UFSC, UFSCar, Unesp, Unicamp, USP) de quatro regiões geográficas do Brasil, em parceria inédita, anterior à popularização de tecnologias como recurso emergencial no ensino. O professor Daniel Cassany, da Universidade Pompeu Fabra, Espanha; e a professora Sophie Bailly, da Universidade de Lorraine, França, foram os responsáveis por ministrar um total de 40 horas de curso, teletransmitidas por *streaming* pela TV Unesp para todas as IES do consórcio em 35 diferentes cidades do Brasil. A oferta dos cursos em disciplinas regulares contabilizou 74 créditos nos Programas de Pós-graduação. Para a interação síncrona e assíncrona no curso, foram utilizadas diferentes plataformas e dispositivos de comunicação instantânea. As aulas foram gravadas e encontram-se à disposição para acesso público e gratuito (Canal Unesp, 2017). Tratou-se de uma ação inovadora para aquele momento, considerando o alcance das disciplinas em diferentes localidades do país. Para muitos dos programas do consórcio, foi o primeiro contato com internacionalização da pesquisa. Juliana Alves Assis, Sophie Bailly e eu discutimos essa experiência no texto de apresentação de um dossiê temático organizado por ocasião da EAE, publicado na *Revista do GEL* (Komesu; Assis; Bailly, 2017).

Essa experiência, anterior à pandemia da COVID-19, mostra que o uso de tecnologias digitais para ensino e pesquisa permite um intercâmbio entre instituições

locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, mostra que as condições de execução dessas atividades e as condições de trabalho para docentes e discentes nas diversas instituições do país e também do exterior ainda é desigual. Sem condições institucionais, não há como realizar um trabalho intelectual de qualidade e que tenha o impacto social, cultural e econômico desejado pelas instituições.

S/C: Como você acha que seus pares e o corpo discente de sua universidade têm vivenciado essa adaptação?

F.K.: Acredito que os profissionais do ensino – superior e também fundamental e médio – e o corpo discente vivenciaram e têm vivenciado essa adaptação com coragem e muito trabalho, apesar das adversidades citadas. Fiz um comentário anterior sobre as condições de trabalho do corpo discente, com base na terceira edição do Painel TIC COVID-19 (Comitê Gestor da *Internet* do Brasil, 2020). Gostaria de comentar ainda as condições de trabalho do corpo docente. No âmbito do ensino superior, a Unesp ofertou curso de formação continuada para os docentes em formato *online* e de acesso assíncrono, para uso de ferramentas da plataforma *Google Workspace*. A proposta incluía encontros síncronos e plantões de dúvidas com a equipe técnica, para orientação sobre criação de aulas *online*. Essa ação partiu da Pró-reitoria de Graduação da Unesp, no âmbito de um projeto mais amplo iniciado em 2018, com o objetivo de promover a inovação curricular dos cursos de graduação da universidade. A oferta de qualificação do corpo docente, numa conjuntura em que as aulas presenciais migraram para o ambiente virtual, é positiva. Não sei dizer, entretanto, qual é o contingente que efetivamente conseguiu usufruir dessa oferta, conciliando-a às demais atividades, dadas as condições institucionais de trabalho e a já citada sobrecarga de trabalho na pandemia. Seria interessante observar que, no âmbito dos ensinos fundamental e médio, a realidade é diversa. Pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mostrou efeitos das medidas de isolamento social decorrentes da pandemia de COVID-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil. A amostra foi constituída de entrevistas com 15.654 professores(as) de todos os estados da federação, no período de 8

a 30/6/2020. Dentre os resultados, destaca-se o fato de que 53,6% dos(as) professores(as) das redes municipais de ensino não receberam nenhum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais. Nas redes estaduais de ensino, esse índice é mais baixo (24,6%), mas também existente (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente UFMG, 2020, p. 11). Apesar de uma grande parcela de professores(as) ter declarado possuir recursos em casa para ministrar aulas não presenciais à época (83%), metade deles(as) compartilhava esses recursos com outras pessoas do domicílio. A proporção de professores(as) das redes municipais de ensino que não dispunha de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais era de 14% à época, o dobro das redes estaduais de ensino (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente UFMG, 2020, p. 14-16). O relatório do Gestrado concluiu que "a precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias" eram aspectos que dificultavam, naquele momento, a busca de alternativas para o enfrentamento da pandemia e o retorno às atividades presenciais (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente UFMG, 2020, p. 22). Em outubro de 2021, após mais de um ano do levantamento realizado pelo grupo com 46% da população jovem e adulta vacinada com duas doses ou dose única, pode-se dizer que essas questões persistem ou foram ainda acentuadas. Gostaria, por fim, de assinalar, com Candido *et al*. (2021, p. 48), que o impacto da pandemia nas rotinas doméstica e laboral é desigual para professores e professoras, universitários (graduandos e pós-graduandos) homens e mulheres, com ou sem filhos. Colegas mulheres, mães de bebês e de crianças mais novas, filhas de pais que necessitavam/necessitam de cuidados, relataram/têm relatado dificuldade com a organização do tempo laboral e dos cuidados com a família. A pesquisa de Candido *et al*. (2021, p. 48) mostra que quase metade do(as) respondentes que têm filhos (47%) dizem ter dificuldade de concentração no trabalho. No caso específico do ensino superior, a despeito de haver desafios comuns em meio à comunidade docente, Candido *et al*. (2021, p. 32) mostram, com base em *working paper* de autoria de Cui, Ding e Zhu (2020), disparidades de gênero e oscilações entre campos disciplinares no que respeita à produtividade científica em ciências sociais. Os autores do *working paper* examinaram publicações no *Social Science Research Network*

(SSRN), maior repositório de *preprints* da área, e constataram aumento de 35% nas submissões de homens, com decréscimo de 13,9% nas de mulheres. Cito novamente Candido *et al*., para quem "em um mundo social profundamente marcado por hierarquias de gênero, raça e classe, é previsível que as fases de adversidade acabem por atingir mais algumas parcelas da sociedade que outras" (Candido *et al*., 2021, p. 33).

S/C: O que você acha da infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas, tipos de plataforma etc.) disponível para você e para o corpo discente em sua universidade para a continuidade das aulas neste momento? Poderia comentar sobre isso com relação a outras realidades no Brasil sobre as quais tenha ouvido falar ou pesquisado?

F.K.: Acredito que tenha respondido parte dessa pergunta em questões anteriores. Da perspectiva do docente, a universidade ofertou plataforma e cursos de formação continuada. Em teletrabalho e estando em domicílio, a infraestrutura de computador, conexão à *internet*, velocidade da rede, ficou a cargo de cada servidor docente. Da perspectiva do discente, aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica receberam da universidade *chips* de telefonia móvel. No que respeita a outras realidades, no âmbito dos ensinos infantil, fundamental e médio, Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020) apresentaram um estudo com base na codificação de programas de educação pública remota das 27 unidades federativas brasileiras e das 26 capitais estaduais para o enfrentamento dos efeitos da pandemia de COVID-19 na educação (período de março a outubro de 2020). Os autores mostraram que houve atrasos significativos na adoção desses programas, tanto pelos estados quanto pelas capitais. Segundo eles, quando do fechamento das escolas, em março de 2020, a quase totalidade dos estados havia decidido que as aulas seriam transmitidas via *internet*. Entretanto, ainda conforme Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020, p. 10), "apenas cerca de 15% dos estados distribuiu dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à *internet*" em quantidade insuficiente para o número de estudantes sem acesso. A avaliação dos autores é a de que os programas educacionais não consideraram problemas de acesso desigual à educação durante a pandemia, com o consequente agravamento de desigualdades existentes (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2020, p. 29-30). No ensino superior, Cícero da Silva, docente da Universidade Federal

do Tocantins (UFT), está realizando desde março de 2021, sob minha supervisão, a pesquisa em nível de pós-doutoramento intitulada "Letramentos digitais no contexto da pandemia (e além): impactos na vida de docentes e discentes de programas de pós-graduação da região Norte do Brasil". Trata-se de estudo relevante no campo dos letramentos digitais, na discussão de práticas sociais adotadas no período da pandemia. É uma oportunidade de confrontar os dados com os de outras regiões geográficas do país, levando-se em conta que, quase sempre, o olhar para essas práticas tem como referência o Sudeste e o Sul.

S/C: Você acha que as diferentes instituições educacionais têm dado apoio e estruturas adequadas para a continuidade da educação?

F.K.: O Brasil tem realidades distintas, marcadas por desigualdades estruturais de caráter sócio-histórico, o que nos faz pensar que dificilmente haveria/haverá apoio e estruturas adequadas em todas as localidades. A Rede de Pesquisa Solitária em Políticas Públicas e Sociedade, formada de cientistas políticos, sociólogos, médicos, psicólogos e antropólogos de instituições brasileiras, em colaboração com instituições estrangeiras, divulgou em seu Boletim nº 22, de 28/8/2020, uma nota técnica em que avaliou os seis primeiros meses de ensino remoto e a discussão sobre o então retorno às aulas presenciais. Segundo a análise realizada, "os governos federal, estadual e municipal executaram políticas desencontradas e não conseguiram reduzir, o quanto poderiam, os prejuízos à aprendizagem dos mais de 30 milhões de estudantes entre 6 e 17 anos", 80% deles frequentando a rede pública de ensino (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 2). Houve, segundo a nota, ausência de orientação por parte do Ministério da Educação, que poderia (deveria) ter orientado os estados a adotarem uma proposta de metodologia de ensino a distância que considerasse diferenças regionais e socioeconômicas, ter difundido metodologias bem-sucedidas de ensino a distância ou ainda ter firmado parcerias com o setor privado para ampliar e garantir conexão à *internet* para os alunos, particularmente os de baixa renda em regiões mais carentes (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 4-5). Dentre os principais resultados apresentados pela nota técnica, estão o de que (i) 30% dos estudantes mais pobres ficaram sem atividades escolares em julho de 2020, enquanto esse número era inferior a 4% dentre os mais ricos; (ii) os estudantes

mais pobres das regiões Sudeste e Sul tiveram acesso a atividades escolares em proporção semelhante aos mais ricos das regiões Norte e Nordeste; (iii) com a omissão do Estado no acompanhamento de famílias mais pobres, a avaliação à época era de que a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, poderia chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos; (iv) a desigualdade da chamada proficiência em português, entre estudantes de classes baixas e altas, pode dobrar, podendo alcançar, no caso de competências, 70% de diferença. Para os especialistas, houve uma conjunção de desigualdades preexistentes e a ausência de uma política de educação coordenada em nível federal, com poucas tomadas de decisão, sempre tardias, gerando prejuízo para a população. Outra observação da nota técnica é a de que a transferência da realização de atividades escolares para dentro das casas fez com que o papel da família se sobressaísse na continuidade da educação, no engajamento e no aprendizado dos filhos. Ainda que a educação seja um dever da família, cabe evidentemente ao Estado a responsabilidade de proporcionar uma estrutura adequada para que alunos e professores possam lidar com os desafios da aprendizagem, levando-se em conta que há diferentes níveis de formação acadêmica de mães e pais, posse (ou não) de recursos que facilitem o aprendizado, tempo (ou não) disponível para o cuidado dos filhos, dentre outros aspectos (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 8).

S/C: Você tem utilizado estratégias próprias para executar suas tarefas acadêmicas/de ensino? Se sim, quais?

F.K.: No *Google Classroom*, disponibilizo aos alunos material em PDF, com sugestões de vídeos, *podcasts* e outros materiais. Eventualmente, utilizo formulário eletrônico para atividades. Como ministro disciplinas de prática de leitura e produção de textos, em cursos de graduação, utilizo com frequência os recursos do *Google Docs* para trabalho de correção e comentário de textos, de forma síncrona e assíncrona. Mantenho encontros síncronos semanais com as turmas. Esse momento é bastante importante, ainda que nem todos possam/queiram abrir câmeras, dada a justificativa de qualidade de conexão à *internet*, principalmente, mas também em razão da falta de espaço adequado para estudar em casa. Assim, há participação por voz ou por escrito no *chat*. Por meio desses comentários,

tenho melhores condições de conduzir a discussão. Mediante autorização dos participantes, o encontro é gravado e disponibilizado no sistema de gerenciamento de conteúdo da plataforma, de modo que aqueles que não puderam participar ou aqueles que participaram e queiram rever a discussão possam ter acesso ao material.

S/C: Você acha que os usos e as práticas de linguagem com tecnologias digitais de informação e comunicação mudam ou mudarão a partir das soluções de trabalho e estudo encontradas pelas instituições de ensino durante a pandemia?

F.K.: Sim. Penso, particularmente, duas dessas práticas: (i) eventos científicos e reuniões de grupos de pesquisa. Se, inicialmente, foram cancelados ou adiados, na atualidade, foram adaptados ao ambiente virtual. Nesse caso, o uso de tecnologias digitais permitiu que a comunidade participasse de inúmeros eventos em âmbito nacional e internacional, com ou sem apresentação de trabalho, com menos dispêndio de dinheiro para a organização e a vinda de convidados; com taxas de inscrição mais acessíveis ou mesmo sem cobrança de taxas; portanto, com menos dispêndio de dinheiro também da parte do inscrito e com menos investimento de tempo no deslocamento de todos os envolvidos. Na conjuntura brasileira, em que houve/há contingenciamento de recursos para pesquisas, com redução de financiamento de bolsas de pós-graduação e graduação, esse arranjo foi fundamental para a manutenção das atividades acadêmicas e deve permanecer como solução de trabalho tanto para a comunicação científica de resultados quanto para a manutenção de redes de pesquisa; (ii) bancas de defesa de trabalhos de conclusão de curso (mestrado e doutorado). No caso da Unesp, como comentado, as tecnologias digitais já eram utilizadas na realização de parte delas. Pelos mesmos motivos de redução de financiamento à pós-graduação e também pela comodidade de não se perder tempo para deslocamento, a utilização de tecnologias digitais deve ser incorporada como solução de trabalho. É preciso salientar que esses e outros usos demandam uma infraestrutura institucional de qualidade – equipamentos, conexão à *internet*, pessoal de apoio – e não podem ficar sob a responsabilidade individual de docentes ou discentes.

S/C: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

F.K.: O principal impacto que a pandemia deixará na educação me parece ser o da desigualdade de oportunidades, considerando-se que práticas sociais de leitura e escrita são radicalmente "atravessadas" pelo contexto sócio-histórico em que emergem. Dessa perspectiva, pode-se dizer que não se trata propriamente de um impacto decorrente da pandemia de COVID-19, mas de uma condição preexistente que no Brasil foi intensificada por ocasião do fechamento de escolas e universidades; da situação de vulnerabilidade socioeconômica de muitos; da demanda de uso de tecnologias digitais em contextos domésticos distintos, em localidades geográficas distintas; da ausência de orientação por parte do Ministério da Educação e da omissão do Estado no acompanhamento de famílias mais pobres, conforme apontado na nota técnica da Rede de Pesquisa Solidária (2020). Em estudo em que foram observados determinantes do acesso à *internet*, desempenho em testes padronizados, recebimento de atividades escolares no período de fechamento das escolas para estudantes dos ensinos fundamental, médio e superior, Cavalcante, Komatsu e Menezes Filho (2020) mostraram que alunos de instituições públicas pertencentes a grupos socioeconômicos mais vulneráveis, residentes em estados com pior desempenho em testes padronizados (no caso dos ensinos fundamental e médio), tiveram/têm menos condições de continuarem os estudos durante a pandemia de COVID-19. Estudantes pardos e indígenas tiveram probabilidade significativa e menor de terem tido acesso à *internet* ou de terem recebido atividades escolares, se comparados a alunos brancos (Cavalcante; Komatsu; Menezes Filho, 2020, p. 14). Dentre os resultados, destaco que os autores sugerem potencial de evasão escolar entre alunos mais velhos e que já estejam atrasados no ensino, corroborando o que o relatório do Cetic.br havia mostrado sobre usuários de *internet* com 16 anos ou mais de idade, que deixaram de acompanhar aulas e atividades remotas oferecidas pela escola ou universidade em busca de emprego (56% dos usuários). Destaco ainda que, para os autores, a "distância educacional entre filhos de parentes com maiores níveis educacionais comparados com filhos de parentes com menores níveis educacionais deve aumentar em decorrência das políticas de distanciamento social", fazendo com que a mobilidade social intergeracional seja dificultada (Cavalcante; Komatsu; Menezes Fi-

lho, 2020, p. 11). Em meio à tragédia de mortos, contaminados e doentes, à ascensão da miséria, o acesso à educação de qualidade e o investimento em pesquisa científica são assumidos como prioridade em muitos outros países. Não é esse o caso do Brasil da pandemia de COVID-19 (Escobar, 2021). Lucas *et al*. (2020) discutem que, para além da ampliação das desigualdades educacionais existentes, do retrocesso na escolarização e do agravamento de problemas de infraestrutura decorrentes do baixo acesso a tecnologias por parte da população, há uma série de riscos para crianças e adolescentes, como violência doméstica, insegurança alimentar, além da evasão escolar, já citada. Assim, o "futuro da nação é comprometido quando o acesso à educação é limitado por falta de recursos e políticas públicas adequadas", dizem as autoras. É fundamental que ações no âmbito de políticas públicas sejam discutidas para minimizar os prejuízos dessas desigualdades e para que discursos negacionistas e anticiência, dentre outros modos de desinformação, sejam combatidos com práticas educativas formais de qualidade para todos(as).

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (orgs.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 9-31.

AUCEJO, E. M. *et al*. The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: evidence from a survey. **Journal of Public Economics**, v. 191, nov. 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272720301353. Acesso em: 10 out. 2021.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. de S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. Rede de Políticas Públicas & Sociedade, FGV-EESP, Clear, p. 1-30, 2020. Disponível em: http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CANAL UNESP - CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. EAE Letramentos Acadêmicos - Internet e Mundialização 01/13. 29 mar. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HFY10kD61XU. Acesso em: 10 out. 2021.

CANDIDO, M. R. *et al*. As Ciências Sociais na pandemia da covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, Especial, p. 31-65, ago. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/yjXdCpFGZvjB8kNh3YPpvCB/. Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES FILHO, N. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Policy Paper**, Centro de Gestão e Políticas Públicas, INSPER, São Paulo, n. 51, p. 1-35, dez. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Painel TIC COVID**-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus: ensino remoto e teletrabalho. 3. ed. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

CORRÊA, M. L. G. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 52-66, jul./set. 2019. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1302/1036. Acesso em: 10 out. 2021.

CUI, R.; DING, H.; ZHU, F. Gender inequality in research productivity during the covid-19 pandemic. **Social Science Research Network,** p. 1-30, 09 jun. 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3623492. Acesso em: 10 out. 2021.

ESCOBAR, H. A diáspora: por que os cientistas estão indo embora do Brasil. **Piauí,** São Paulo, ed. 181, out. 2021. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-diaspora/. Acesso em: 10 out. 2021.

GESTRADO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório técnico**: trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: CNTE, 2020. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 10 out. 2021.

GÓES, G. S.; MARTINS, F. S.; NASCIMENTO, J. A. S. **Trabalho remoto no Brasil em 2020 sob a pandemia do Covid 19**: quem, quantos e onde estão? Carta de Conjuntura, n. 52, Nota de conjuntura n. 6, 3 tri. 2021. Brasília, DF: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/210714_nota_trabalho_remoto.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. BAILLY, S. Letramentos acadêmicos, Internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, dez. 2017. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg. Acesso em: 10 out. 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **News Literacies**: everyday practices and social Learning. 3. ed. England: Open University Press, 2011.

LUCAS, A. *et. al*. **A educação na pandemia e a omissão do Governo Federal**. Nota técnica n. 5. Rede Brasileira de Mulheres cientistas, 2020. Disponível em: https://mulherescientistas.org/wp-content/uploads/2021/05/NT5-EducacaonapandemiaVF.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Covid-19:** Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. Boletim n. 22. [*s.l.*], 28 ago. 2020. Disponível em: https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia, 2020. 54 p. Disponível em: https://mulheresnapandemia.sof.org.br/. Acesso em: 10 out. 2021.

Simone Hashiguti E Cristiane Brito
ENTREVISTAM Júnia de Carvalho Fidelis Braga

Simone Hashiguti/Cristiane Brito: Como a pandemia de COVID-19 afetou sua vida?

Júnia Braga: Acredito que todos nós passamos por momentos muito semelhantes nesta pandemia, desde a ansiedade de higienizar tudo que chegava à nossa casa até o sentimento de angústia causado pelo isolamento. Além disso, fomos todos muito impactados com o encurtamento de vidas, algo que certamente poderia ter sido evitado. Todos nós sofremos impactos das demandas impostas pela COVID-19. Eu tive menos impacto no trabalho por já ministrar, regularmente, cursos a distância, mas, ainda assim, foram muitas as demandas que exigiam reuniões via videoconferência. Percebi que os estudantes foram mais afetados que os professores na transição das aulas durante a pandemia por terem que se adaptar às plataformas utilizadas pelos professores, que, por sua vez, também estavam em processo de adaptação no que diz respeito ao uso de recursos e metodologias no contexto pandêmico. Os principais desafios apontados por meus alunos envolveram adaptações às diferentes plataformas utilizadas pelos professores e a longa exposição em aulas síncronas. Soma-se a isso a dificuldade de acesso à *internet*, por parte dos alunos. Compreendo as iniciativas de colegas de utilizarem as plataformas que consideraram mais apropriadas para sua proposta pedagógica. Entretanto, a logística de acessar esta ou aquela plataforma para participar de aulas síncronas exigiu um maior esforço e adaptação por parte dos estudantes. Acredito que as pesquisas em curso irão nos informar dos impactos dessas experiências e certamente nos darão subsídios para aprofundarmos nossas discussões sobre essas questões.

S/C: Daqui a vinte anos, em sua área de atuação profissional, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

J.B.: Citarei o trecho de Ribeiro (2020, p. 114-115) que, na minha opinião, resume bem o momento que vivenciamos durante a pandemia de COVID-19: “Sem mais nem menos, as escolas, em especial as privadas, obrigaram a que as aulas, sempre presenciais, fossem enfiadas pela goela das infovias. Isso sem qualificação,

sem tempo, sem acertos. No melhor estilo 'cumpra-se'. Daí corre todo mundo para fazer vídeo ensinando sujeito composto, *live* ensinando Platão, *quiz* sobre partes da célula, joguinho pra aprender inglês etc. Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar [...]". Enfatizarei, também, como a falta de acesso à *internet* e aos equipamentos necessários, apontada em relatos de formadores, professores e alunos, deixou mais evidente a desigualdade social de nosso país.

S/C: A sua universidade e o seu curso já tinham experiência com EaD antes da pandemia? E como ela se adaptou ao ensino nas condições da pandemia?

J.B.: A Faculdade de Letras é uma das pioneiras em EaD, na nossa área, com a incansável atuação da Profa. Vera Menezes no ensino, na pesquisa e na extensão. Colhemos frutos, já há algum tempo, de seus esforços e dedicação. A UFMG traçou um plano de enfrentamento à COVID-19 que incluiu apoio a professores, estudantes e todo o pessoal administrativo. Esse plano incluiu, também, a distribuição de equipamentos para estudantes carentes. A universidade mobilizou-se com bastante agilidade no início da pandemia para oferecer aos seus alunos e professores condições de enfrentar as demandas impostas pela pandemia. Houve ações formativas por meio da Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino (GIZ), do Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed) e da Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI). Foram oferecidas oficinas de organização do tempo para discentes e o Caed/UFMG ofertou cursos autoinstrucionais e *webinários*, além de disponibilizar materiais sobre EaD para os docentes. Evidentemente, mesmo com esse apoio institucional, a adaptação às aulas nos moldes impostos pela pandemia ocorreu gradativamente, e os professores e alunos trataram de questões específicas relativas a essa adaptação ao longo dos semestres letivos.

S/C: Em sua opinião, há diferença entre EaD e ensino remoto?

J.B.: Recorrerei às discussões de Braga, Martins e Racilan (2021) para tratar dessa questão. Cito aqui o trecho com pontos que considero relevantes:

> Trataremos da distinção entre EAD e ERE a partir do disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e

> bases da educação nacional e, em seu art. 80, trata a EAD como uma modalidade educacional organizada com abertura e regime especiais, e oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> O Decreto N.º 9.057/2017, que regulamenta esse artigo 80 da LDB, em seu artigo 1º, define a EAD como "a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos."
>
> A excepcionalidade das situações emergenciais já é apontada no artigo 32 da LDB, que estabelece diretrizes de EaD para o Ensino Fundamental. Segundo esse artigo, "o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais."
>
> Portanto, a Lei trata da EAD como modalidade de ensino com organização e condições específicas e aponta para a possibilidade do ERE como forma de ensino a distância como ação complementar ao ensino presencial em condições emergenciais.
>
> Portanto, compreendemos que o ERE não se enquadra na modalidade Educação a Distância, conforme definida no art. 80 da LDB, mas como uma forma de ensino a distância, autorizada de forma complementar e provisória para esse contexto emergencial de pandemia (Braga; Martins, Racilan, 2021).

Assim como Braga, Martins e Racilan (2021), Hodges *et al*. (2020) defendem que o ensino remoto é uma modalidade temporária devido à situação circunstancial da COVID-19. Esses autores nos lembram de que cada país respondeu a essa situação de forma diferente e optou por modelos educacionais a partir de contextos específicos. Essas adaptações incluíram diferentes tipos de soluções e uso de diferentes tipos de recursos, como, por exemplo, dispositivos móveis, rádio etc. Para Hodges *et al*. (2020), o objetivo dessa modalidade alternativa não é recriar um ecossistema educacional robusto, uma vez que, após a pandemia, haverá um retorno para as modalidades anteriormente utilizadas.

S/C: Como você acha que docentes e discentes de sua universidade têm vivenciado essa adaptação das aulas?

J.B.: Alguns colegas já tinham experiência em EaD e inclusive com oferta híbrida. Para esses colegas, essa experiência facilitou a adaptação imposta pela pandemia. O mesmo ocorreu com estudantes que tinham experiência com cursos nessa modalidade. Aqueles que não tinham experiência contaram com o apoio da instituição e de colegas mais experientes.

S/C: Você poderia comentar sobre algumas soluções educacionais que estão ocorrendo em outras instituições no Brasil neste momento da pandemia?

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) disponibilizou o aplicativo Escola 2.0 de forma complementar. Essa ferramenta gratuita também pode ser acessada por computador no *site* Estude em Casa[1], e representa uma estratégia complementar do estudo não presencial que foi desenvolvida para professores, alunos e escolas da rede pública estadual de ensino. Segundo informações nesse *site*, professores e alunos têm acesso às videoaulas e aos materiais por meio desse aplicativo, por exemplo, o programa Se Liga na Educação. Esse programa, em parceria com a Rede Minas, veicula, diariamente pela manhã, conteúdos de diferentes componentes curriculares aos alunos da rede pública. O aplicativo Escola 2.0 também disponibiliza os Planos de Estudos Tutorados (PET), criados para o ensino durante a pandemia. Tenho a intenção de conhecer melhor o material proposto em Minas e em outros estados, mas, infelizmente, ainda não tive a oportunidade. Os resultados de Braga, Martins e Racilan (2021) indicam que alguns professores com formação tecnológica atuaram na modalidade EaD durante esse período, colocando em prática questões teórico-metodológicas discutidas em sua formação. Esses professores tiveram um papel importante durante a pandemia, dando assistência a colegas que precisaram de apoio para integrar tecnologias digitais em suas aulas. Esses resultados também apontam que, para uma grande parcela de professores da rede pública, essa migração para o ensino remoto foi bastante árdua e complexa devido a diversos fatores, entre os quais destaco a formação necessária para lidar com tecno-

[1] Disponível em: www.estudeemcasa.educacao.mg.gov.br

logias digitais e suas metodologias e a falta de equipamentos e de conectividade de uma grande parte dos alunos. Dessa forma, a necessidade de formação tecnológica de professores ficou ainda mais evidente.

S/C: O que você acha da infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas, tipos de plataforma etc.) disponível para você e para o corpo discente em sua universidade para a continuidade das aulas neste momento? Poderia comentar sobre isso com relação a outras realidades no Brasil sobre as quais tenha ouvido falar ou pesquisado?

J.B.: A UFMG disponibilizou plataformas para as aulas e deu assistência a alunos carentes no que diz respeito a equipamentos e acesso. Outras instituições federais de ensino (IES) também não mediram esforços para dar o devido suporte aos docentes e discentes. Evidentemente, poderíamos ter tido mais apoio se o governo tivesse feito um maior investimento para o enfrentamento à pandemia. Coube às IES e às Secretarias de Educação interpretar as demandas de seus contextos e planejarem ações de enfrentamento com os recursos disponíveis.

S/C: Algumas pesquisas têm apontado que ainda existe certo preconceito com a educação a distância em relação a cursos presenciais. Você acha que a educação a distância será ressignificada positivamente depois da pandemia?

J.B.: Sou entusiasta e defensora do ensino a distância. Cada modalidade de aprendizagem tem suas especificidades e cabe a cada um de nós a escolha mais adequada em um determinado momento de sua formação e prática pedagógica. Apesar de o ensino a distância e a integração de tecnologias digitais na escola serem pauta de discussões no Brasil há mais de duas décadas, as formações ofertadas a partir dessas discussões contaram com a adesão de um grupo restrito de professores e eram consideradas com certa desconfiança e até preconceito por aqueles que viam a modalidade presencial como única forma de promover oportunidades de aprendizagem. O preconceito com a educação a distância sempre existiu e nunca abateu seus defensores. Vejo vantagens nas duas modalidades, presencial e a distância, e também possibilidades de complementaridade com ofertas híbridas. Poderíamos estar muito mais preparados para

enfrentar os desafios impostos durante a pandemia se tivéssemos de fato avançado nessa integração e convergência. A transição do presencial para o "*online*" durante a pandemia, ainda que abrupta, gerou oportunidades de aprendizagem para aqueles que resistiam ao uso de tecnologias na sala de aula. As relações em rede, um processo que emergiu durante a pandemia com a colaboração de colegas com um certo grau de letramento digital e apoio institucional, favoreceram o desenvolvimento da competência tecnológica de professores que até então contavam com pouca ou quase nenhuma formação. Os resultados das pesquisas que tenho realizado sobre essa questão, alguns deles discutidos em Braga, Martins e Racilan (2021), apontam que os professores que desenvolveram sua competência tecnológica durante a pandemia parecem dispostos a dar continuidade à integração de ferramentas digitais no retorno às aulas presenciais. Teremos que aguardar novas investigações sobre essa questão para termos uma ideia melhor sobre essa tendência.

S/C: Você tem utilizado estratégias próprias para executar suas tarefas acadêmicas/de ensino? Se sim, quais?

J.B.: Uma das estratégias importantes para ministrar ou estudar na modalidade EaD é criar uma disciplina de trabalho ou estudo. A organização do tempo é um ponto-chave para ser bem-sucedido nessa modalidade. Eu tenho horário marcado para sentar no computador diariamente para interagir com meus alunos de forma assíncrona. O fato de você poder escolher o melhor horário de trabalho não quer dizer que não haverá uma interação periódica com a sua turma. Acesso minhas disciplinas diariamente, o que garante que as dúvidas dos meus alunos sejam respondidas prontamente. A frequência de acesso às disciplinas é uma estratégia tão importante quanto a organização do tempo e vale também para os alunos para que eles possam se engajar nas discussões. Outra estratégia é antecipar as demandas tecnológicas das tarefas propostas. Como muitas vezes as tarefas exigem o uso de ferramentas digitais, é importante termos uma ideia de quanto tempo será despendido para desenvolver uma tarefa, considerando que, em alguns casos, precisamos recorrer a tutoriais ou a outros recursos que podem demandar tempo.

S/C: Mais especificamente sobre ensino de línguas, como você acha que a EaD é experienciada por estudantes de línguas estrangeiras?

J.B.: A EaD tem sido utilizada para o ensino de línguas há mais de duas décadas. Em um primeiro momento, quando contávamos com um escasso número de recursos tecnológicos, o fórum teve um papel significativo para mediar interações em práticas de ensino de língua adicional e possibilitou o desenvolvimento de competência leitora, foco inclusive de cursos de inglês instrumental e de outras formações voltadas para a leitura e também para a produção escrita. Com a evolução das ferramentas digitais e dos aplicativos móveis, os desenhos pedagógicos para práticas de EaD passaram a incorporar também oportunidades de desenvolvimento da compreensão e produção oral durante os cursos. Paiva e Gomes Junior (2019) trazem discussões relevantes sobre a utilização desses recursos em um curso na plataforma *Moodle* que indicam o potencial da EaD para o desenvolvimento da compreensão e produção oral de aprendizes de língua inglesa. Além disso, os estudantes relataram que o uso desses recursos no desenvolvimento da produção oral teve um papel significativo nesse processo, diminuindo a ansiedade ao falar inglês. Além de uma quantidade de ferramentas e aplicativos, atualmente contamos com recursos de videoconferência que podem ser grandes aliados da EaD por podermos ofertar tarefas que envolvam a interação e colaboração de alunos em tempo real. Sabemos que a prática de sala de aula é um dos elementos que pode contribuir com a aprendizagem de línguas adicionais. Considero que um bom desenho pedagógico deva também incluir discussões e estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula, em outras práticas sociais, de forma que a experiência dos estudantes de línguas adicionais não se limite à prática de sala de aula, independentemente da modalidade que esteja sendo utilizada.

S/C: Você acha que os usos e as práticas de linguagem com tecnologias digitais de informação e comunicação mudam ou mudarão com as soluções de trabalho e estudo encontradas pelas instituições de ensino durante a pandemia?

J.B.: Acredito que as experiências positivas na pandemia em relação a bancas acadêmicas, congressos, reuniões e outras práticas tendem a ser mantidas *on-line* como uma alternativa e, até mesmo, incorporadas ao cotidiano das IES. Essas

práticas nos moldes *online* já existiam antes da pandemia de forma menos intensa. Com a pandemia, elas foram ampliadas e continuarão a ser usadas em certa medida.

S/C: Como você vê a EaD praticada até antes da pandemia no Brasil? Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação como um todo no pós-pandemia?

J.B.: A EaD vem sendo praticada no Brasil há décadas com regulamentações e metodologias já consolidadas que favorecem a experiência educacional bem-sucedida. No entanto, essa experiência não foi ampliada nas instituições, mantendo-se restrita a um pequeno grupo. A pandemia deu visibilidade ao potencial das ferramentas e metodologias da EaD. Destaca-se, por exemplo, a grande adesão ao uso de ferramentas que permitem interações em tempo real. Uma grande parcela de professores optou por ministrar suas aulas de forma síncrona. Os departamentos administrativos das escolas e as atividades em empresas seguiram a mesma tendência. Ainda é cedo para afirmar se o uso dessas ferramentas para essas finalidades será incorporado no retorno às atividades em espaços físicos. Essa apropriação, entretanto, precisa ser problematizada, como é o caso do uso excessivo de aulas síncronas que, muitas vezes, se tornam réplicas de aulas tradicionais face a face centradas no professor. Acredito que a EaD tende a se beneficiar com diversas tecnologias que passaram a ser incorporadas em nosso cotidiano, principalmente com o desenvolvimento da competência tecnológica do professor, que ocorreu durante a pandemia, com a formação de redes emergentes nesse período.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J.; MARTINS, A. C. S; RACILAN, M. The elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an ecological perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, 2021. Doi: https://doi.org/10.1590/1984-6398202117890 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/gZ3B63wPwmfDVfNXFMGTpzr/ Acesso em: 27 dez. 2023.

HODGES, C.; MOORE S.; LOCKEE B.; TRUST T.; BOND A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 7 dez. 2020.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JÚNIOR, R. C. Digital tools for the development of oral skills in English. **Iranian Distance Education Journal**, n. 9, v. 2, p. 9-22, 2019.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 111-117. Disponível em: https://www.academia.edu/44414161/Tecnologias_digitais_e_escola Acesso em: 7 dez. 2020.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO, ENSINO REMOTO E PANDEMIA DE COVID-19: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS/PESQUISADORAS/MÃES

Fernanda Costa Ribas

Como professora universitária e pesquisadora em Linguística Aplicada, mãe da Marina, que hoje está com 4 anos, pude experienciar os impactos da pandemia de COVID-19 apontados por inúmeras reportagens e publicações lançadas em 2020: sobrecarga de trabalho acadêmico e científico, que incluía a preparação e condução de aulas remotas; participação em reuniões virtuais; condução e orientação de pesquisas de mestrado e doutorado; além do trabalho de administração da casa e da família. Dentre os textos publicados no início da pandemia, chamou minha atenção uma reportagem do *El País* de 28 de maio de 2020, cuja manchete, com a qual me identifiquei imediatamente, era: "Trabalho de madrugada porque não dou conta de tudo em casa, a nova normalidade massacra as mulheres" (Ramírez, 2020). Era assim que estava me sentindo desde o início da pandemia, em março de 2020: massacrada. E ler sobre isso me inspirou a publicar, em coautoria com meu amigo e colega de trabalho, Prof. Dr. William Tagata, um artigo sobre práticas de letramento digital e agendas educacionais em tempos de incertezas ocasionadas pela situação de pandemia, a qual estava me lançando a muitos desafios, dentre eles o de lidar com tarefas acadêmicas, domésticas e maternais. No artigo, minhas angústias foram expressas na forma de uma das vinhetas ficcionais que compuseram o texto, que, infelizmente, para mim e muitas mulheres, não era tão ficcional assim. Traduzo a vinheta a seguir:

> Trabalho numa universidade pública há 12 anos. Em 2017, minha filha nasceu e desde então minha vida profissional e pessoal virou de cabeça para baixo. Cuidar de uma criança e ser professora e pesquisadora trazem desafios diários, mas eu conseguia lidar com eles relativamente bem graças ao apoio de minha sogra e das professoras do berçário. No entanto, desde o surto de Covid-19 todas as escolas no Brasil foram fechadas nos últimos quatro meses. Então, agora, além de trabalhar como uma educadora linguística, eu tenho que estar com Luisa o tempo todo. Apesar de estar familiarizada com tecnologia para ensinar, bem como com aulas e reuniões virtuais, agora a situação é completamente diferente. Um dia comum em minha vida envolve cozinhar, lavar louça, trocar fralda, lavar as mãos mil vezes por dia, entreter Luisa, além de checar *emails*, responder mensagens de *Whatsapp* de amigos, alunos e vizinhos, participar de reuniões com colegas de trabalho e orientandos, conduzir aulas remotas, ler e escrever artigos. Uma de minhas orientandas é Ana, uma professora de inglês do ensino fundamental,

> que está desenvolvendo sua pesquisa de doutorado sobre estratégias para auxiliar alunos marginalizados a aprender inglês (apesar dos pesares) em tempos de pandemia. Meu marido está também trabalhando de forma remota, portanto, dividimos as responsabilidades de cuidar da Luisa e da casa. No entanto, às vezes, temos reuniões no mesmo horário e aí a tarefa de cuidar da Luisa fica para mim. Brincar de boneca enquanto participo de uma reunião se tornou uma rotina em minha vida. Tenho feito múltiplas tarefas e me estressado altamente. Às vezes me sinto culpada: não consigo ser nem uma boa mãe, nem uma boa profissional (Tagata; Ribas, 2021, p. 409-410).

As pressões por mim experienciadas nesse período, algumas delas representadas na vinheta, ficam evidentes também nas palavras de duas professoras/pesquisadoras/mães que entrevistei para esta coletânea: Luciana Nogueira e Fernanda Cristina de Campos. Luciana Nogueira é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mãe de Sophia, de 7 anos, e do Pedro, de 8 meses. Fernanda Cristina de Campos é professora efetiva da Escola de Ensino Básico da Universidade Federal de Uberlândia e mãe de dois meninos, com 13 e 8 anos, respectivamente. Luciana e Fernanda foram entrevistadas no intuito de documentarmos o cenário atual da pandemia de COVID-19 e seus reflexos em diferentes grupos, neste caso, em professoras/pesquisadoras e mães de estudantes da educação básica, envolvidas, de alguma forma, com a EaD.

Nesta entrevista, Luciana e Fernanda compartilham conosco sua rotina antes da pandemia e como esta mudou em função do distanciamento social imposto, que trouxe novas demandas profissionais e novas configurações de trabalho, comunicação e vivência em sociedade, além de incertezas, medos e ansiedade trazidos pela crise econômica, política e sanitária no país. Elas também nos contam sobre as experiências (por vezes positivas, por vezes negativas) de seus filhos com o ensino remoto emergencial, fazendo uma avaliação do ensino e da aprendizagem neste momento específico em nosso país e das transformações educacionais proporcionadas pelas tecnologias digitais. Ainda, refletem sobre os impactos e histórias que a pandemia deixará na educação e na sociedade.

As histórias de Luciana e Fernanda, definitivamente, representam as histórias de tantas outras mães, professoras ou não, que ficarão registradas nesta coletânea e

poderão ser, futuramente, revisitadas no intuito de lembrarmos e problematizarmos o que (des/re)aprendemos com a pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos na educação em geral e na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

RAMÍREZ, N. "Trabalho de madrugada porque não dou conta de tudo em casa", a nova normalidade massacra as mulheres. **El País**, Espanha, 29 maio 2020. Smoda. Disponível em: https://brasil.elpais.com/smoda/2020-05-28/trabalho-de-madrugada-porque-nao-dou-conta-de-tudo-em-casa-a-nova-normalidade-massacra-as-mulheres.html. Acesso em: 5 maio 2020.

TAGATA, W.M.; RIBAS, F. R.C. Rethinking digital literacy practices and educational agendas in times of Covid-19 uncertainty. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 399-431, abr./jun. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/GQRmTb9Z5ZzkjjxrpWvn66H/. Acesso em: 16 nov. 2021.

CAPÍTULO 9

ENTREVISTA COM PROFESSORAS E MÃES DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Fernanda Costa Ribas

Luciana Nogueira

Fernanda Cristina de Campos

Fernanda Ribas entrevista Luciana Nogueira

Fernanda Ribas: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Luciana Nogueira: Sou mãe da Sophia, de 7 anos e do Pedro, de 8 meses. Sou professora universitária e antes da pandemia estava trabalhando numa universidade no sul de Minas Gerais, o que implicava viagens semanais e, também, trabalho em casa, já que moro em Campinas / SP. Nesse momento, ainda não tinha o Pedro, e como a minha filha ficava na escola em tempo integral, eu me organizava relativamente bem em termos de trabalho em *home-office* – pois eu trabalhava parte do tempo em casa e parte presencialmente na instituição – e nas outras demandas pessoais, além de acompanhá-la em algumas atividades extraescolares. Sempre tivemos bastante contato com amigos e tínhamos uma vida social bem movimentada. Quanto ao trabalho realizado em casa, eu tinha um tempo com mais qualidade para a realização de leituras, elaboração de textos, organização de arquivos etc., e o atendimento aos alunos e as várias reuniões que fazíamos eram sempre presenciais. Com isso eu digo que, antes da pandemia, eu conseguia fazer uma melhor divisão do tempo entre trabalho, lazer, atividades domésticas etc.; não que fosse o ideal, já que a condição do trabalho de professora nos leva a trabalhar mais do que o previsto e em horários diversos.

F.R.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

L.N.: O cotidiano se transformou enormemente. Toda essa movimentação que sempre tivemos em casa cessou de repente, e as demandas aumentaram e se transformaram de maneira brusca. Agora, com todos em casa o tempo todo – eu, meu companheiro Renato e minha filha Sophia – tudo ficou bem diferente. Posso dizer que, bem no início da pandemia, no primeiro mês, a gente sentiu até uma certa tranquilidade de podermos ficar todos juntos em casa, o que é um certo privilégio, diga-se de passagem, já que muitos não puderam sequer optar por ficar em casa ou não, principalmente os(as) trabalhadores(as) da linha de frente. De um certo ponto de vista, foi importante também dar uma cessada naquela movimentação toda – inclusive porque eu viajava bastante – e poder ficar mais junto da família no

ambiente de casa. Isso não tira, claro, os medos e as inseguranças que a pandemia nos trouxe, sobretudo na conjuntura política brasileira atual, dificílima de lidar, com tantos ataques à classe trabalhadora, às minorias, ao meio ambiente, enfim, tempos difíceis. Mas, passado esse primeiro momento, primeiro susto da pandemia, logo nos demos conta de que seria algo relativamente longo (ainda assim, não imaginava que seria tanto, nem na proporção que está sendo); e bem no ano de 2020, minha filha acabava de entrar para o primeiro ano do ensino fundamental e começava seu processo de alfabetização. Eu posso dizer que uma das coisas que mais me causaram estresse foi o fato de ter que dar conta de todo o acompanhamento escolar dela, além do trabalho e de questões domésticas que se avolumaram mais e dependiam de mim e do meu companheiro. No meu caso, há uma divisão bem justa, em casa, dos afazeres, mas sei também que essa não é a realidade da maioria das mulheres. Foi muito difícil ficar nesse papel que era desempenhado ao mesmo tempo de mãe, professora, tutora etc. O meu trabalho acadêmico, em suas diversas ações, parecia que era dobrado, pois tinha que ser tudo adaptado à tecnologia digital *online*, não presencial, remoto, enfim, nessa proliferação de palavras e gestos que nos demandavam o tempo todo, sem muitos limites. É importante dizer que, em nossa sociedade, geralmente todas as tarefas de cuidados ficam a cargo das mulheres. Não só os cuidados com os filhos, mas com pais e mães idosos, parentes etc. Esse papel que se impõe às mulheres na sociedade ficou intensificado no período de isolamento social. No caso das mães com filhos em idade escolar, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, essa sobreposição de funções acaba atribuindo então, às mulheres, mais uma posição (posição-sujeito) a ocupar nessa rede de posições que se encontram, se confrontam e, por vezes, imaginariamente, se (con)fundem. Recentemente, em trabalho organizado em coautoria com as colegas Claudia Pfeiffer e Juciele Pereira Dias, nós enfatizamos no texto de apresentação da obra *Língua, Ensino, Tecnologia*[1] que, embora o livro não trate propriamente das injunções da relação língua, ensino e tecnologia na conjuntura da pandemia, não tinha como não tocar em questões que se impunham a nós, de modo implacável e cotidiano. Então, na posição de pesquisadoras em Análise do

[1] (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020).

Discurso e imersas no acontecimento da pandemia, nós "não perdemos de vista nossa inquietação sobre como a divisão social do trabalho da leitura – pela língua, no processo institucional de ensino e de aprendizagem – tem sido ressignificada ou não pelas atividades remotas produzidas em diferentes lugares sociais materializados ou não por posições-sujeito ao enunciarem: aluno, pai, professor, tutor, assistentes em tecnologia, gestores, entre outros. Posições-sujeito que se encontram, se confrontam e, por vezes, imaginariamente se (con)fundem: por exemplo, no espaço da casa onde mãe, pai, 'responsável' se significam como realizando atividades próprias dos professores; da mesma forma, porém com outras injunções, o professor, sobredeterminado pela demanda da tecnologia remota, se significa enquanto um assistente em tecnologia ou o tutor se significa como sendo exigido na função de professor e assim por diante" (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020, p. 8). Assim, o jogo de imagens que se fundem e (se) confundem em relação às demandas do acontecimento pandêmico funciona de tal modo porque há condições de produção de sentidos nas redes discursivas que sustentam os embates na discursividade da educação e essas condições de produção também estabilizam determinadas relações entre língua, tecnologia e ensino, como dissemos (ibidem). Há, dessa forma, uma demanda por compreender como significar o trabalho remoto com a tecnologia na educação. Então, como impactos da pandemia no meu cotidiano, eu posso dizer que a rotina pandêmica me levou, por vezes, a um estado de exaustão permanente. Isso porque a realização do trabalho profissional no ambiente doméstico implicou diretamente em jornadas contínuas, simultâneas, ou seja, não é o mesmo que ter jornada dupla ou tripla, mas esse contínuo é que se impôs, com os (des)limites de tempos, demandas e espaços que se (con)fundem: o doméstico, o dos cuidados, dos acompanhamentos, com o profissional levado então a um estado de exaustão. Um outro ponto a ser destacado é a especificidade do trabalho intelectual, que nos demanda muita concentração, tempo, espaço adequado, além das novas exigências nas atividades de ensino (*online*), como também das atividades de pesquisa em trabalho remoto, com novas e diferentes plataformas, ambientes virtuais, enfim, toda essa mediação do tecnológico digital que se constituiu também como um desafio para a continuidade do nosso trabalho e a sobrecarga que isso ocasionou. No meu caso, nesse tempo de isolamento social durante a pandemia foi

também o momento em que engravidei do segundo filho. Passei toda a gestação no período de isolamento social, e o Pedro nasceu ainda num período crítico da pandemia, em fevereiro de 2021. Também nesse momento eu mudei de trabalho e pude cumprir os seis meses de licença-maternidade. No entanto, vale dizer que não há um reconhecimento da maternidade ou parentalidade como um fator de impacto pelas diversas instituições (educacionais, de pesquisa etc.), havendo uma certa imposição de produtividade. Como resultado de uma importante pauta de luta, recentemente pudemos começar a colocar no Lattes os nossos períodos de licença-maternidade. É o comecinho de muita coisa que ainda precisa mudar. Por outro lado, é importante dizer, há outras questões que considero importantes sobre essa temática, como justamente os crescentes discursos que procuram se apropriar da maternidade para contribuir para o aumento da produtividade no trabalho. Numa perspectiva de gestão neoliberal do tempo, muitos discursos de "*coachings*" se direcionam no sentido de dizer como melhorar o desempenho no trabalho após ser mãe, já que, supostamente, certas "habilidades" adquiridas com a maternidade favoreceriam o "trabalho em equipe", a melhor "gestão do tempo", o famoso ser "multitarefa" etc. Tendo pontuado isso, volto para a questão do trabalho remoto. Voltando da licença-maternidade, voltei a atuar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo remoto, com ensino não presencial emergencial, e essa tem sido uma experiência bem complexa, neste momento, no meu trabalho. Nós lidamos o tempo todo com as diversas funcionalidades do digital e descobrimos formas novas e também novas temporalidades nessa relação com o ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, me parece que havia uma "necessidade" de transferir o presencial para o virtual/não presencial e logo isso se mostrou um tanto quanto infrutífero. Uma aula síncrona ou mesmo gravada, tendo o suporte, a mediação da tecnologia digital, não diz respeito à mesma realidade do ensino presencial. Então, reinventar formas e temporalidades passou a ser um imperativo no cotidiano do trabalho remoto. Saber habitar esses espaços digitais está sendo um desafio. E esse "saber habitar" está diretamente relacionado a conseguir estabelecer uma interlocução de fato entre os envolvidos. As demandas de necessidades especiais, por exemplo, são um outro ponto a ser enfrentado na continuidade do trabalho remoto, no combate ao capacitismo.

F.R.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

L.N.: Boa pergunta! Fazendo um exercício de projeções (de imagens projetadas a partir de diferentes posições), eu diria, antes de tudo, como essa pandemia escancarou as desigualdades sociais, tirando a máscara do que já se vivia no país; como o Brasil – de certo modo dividido, polarizado politicamente – reagiu à pandemia, às suas consequências. Houve os que se empenharam em conter a propagação do vírus, que tiveram empatia, que pensaram de algum jeito em saúde pública, saúde coletiva, mas, infelizmente, houve também os que debocharam da catástrofe, os que a negaram apesar de sua evidência gritante e sufocante. A começar pelo que ocupa o cargo de presidente do Brasil e uma turma que o acompanha. Também diria como aconteceram crimes sanitários nessa época, absurdamente, inacreditavelmente. Quem foi quem nesse cenário, a história vai dizer... Vou poder contar também como esta pandemia transformou nossa cultura, nosso modo de vida, como impactou na subjetividade dos diferentes sujeitos, desde os mais pequeninos aos mais idosos, como nos fez rever valores e, ainda, como escancarou a importância de um Estado que garanta o mínimo em estrutura de saúde pública, de trabalho, de educação. E o quanto ter um SUS foi fundamental. Nesse sentido, penso que o movimento da história se fará visível, no entanto, a responsabilidade ética e política de interpretar a (esta) história é da ordem da tomada de posição dos sujeitos d(est)a história. Quando eu digo que a pandemia fez escancarar as desigualdades sociais, me refiro justamente ao fato de como ela fez significar as relações sociais, considerando aí a luta de classes, já que não foi pequeno o impacto da conjuntura nas desigualdades sócio-históricas e econômicas da sociedade. Portanto, eu penso que é fundamental uma implicação coletiva e interdisciplinar concreta nos gestos de leitura da história. A pandemia de COVID-19 afetou (e está afetando) de diversas maneiras as mais diferentes pessoas, já que afeta tanto verticalizando as desigualdades quanto de maneira horizontal, no sentido de que incide na saúde mental, emocional, física, e na vida econômica e social das pessoas. Nesta disputa de narrativas – sobretudo num momento em que a extrema-direita tem se apropriado desse significante, "narrativa" –, é importante que a história da pandemia da COVID-19 seja contada a partir das vozes dos(as) trabalhadores(as) que arriscaram e ainda arriscam suas vidas cotidianamente para combater o coronavírus, ou mesmo dos serviços essenciais que dão suporte a esse trabalho e à manutenção da vida, desde profissionais

da saúde a serviços essenciais que garantem esse combate, como: diaristas, motoristas, empregadas domésticas, funcionários de supermercado e farmácia, departamentos essenciais da indústria e do comércio, professores(as), profissionais do terceiro setor etc. Tomada por essa posição é que integrei, em 2020, o projeto dos Relatos da Linha de Frente, publicado no Esquerda *Online* (Ruas, 2020). Entre outras coisas, o propósito era mapear os desafios, os medos, os sofrimentos e mesmo as conquistas da população nesta conjuntura.

F.R.: Como você vê a experiência de seu filho com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

L.N.: Uma grande exigência... Como eu disse, a Sophia, minha filha, estava iniciando o primeiro ano do ensino fundamental, iniciando o processo de alfabetização, iniciando a vivência em outra escola, com uma estrutura diferente do que tem uma creche; enfim, ela foi pouco mais de um mês presencialmente e logo, em março de 2020, já começou o período de isolamento social. Acredito que todo o estresse dos pais, das mães e dos responsáveis acabou de alguma forma incidindo nas crianças também. Mesmo os professores, tendo que dar continuidade no trabalho a distância, fazendo essa ponte com os pais (geralmente mais mães do que pais), tomaram um ritmo que não funcionava bem com o real, com o real das crianças, das famílias... Foi um aprendizado enorme para todos os envolvidos nessa relação. Mas eu digo que foi uma grande exigência para minha filha, porque, de uma hora para outra, um outro esquema de disciplina e concentração para o estudo, para a educação formal, foi imposto. As crianças, neste momento da aprendizagem, necessitam ainda mais das relações sociais, de interação, da fala desorganizada em sala de aula e não ter que esperar em silêncio e pedir a palavra nas janelinhas das salas virtuais. Além disso, a exigência de assistir às aulas (gravadas no Centro de Mídias / SP) pela TV ou pelo computador/celular/tablet pelo *YouTube* era demasiado sacrificante para ela, não era nada atrativo. Por outro lado, nas aulas *online*/síncronas com a professora da turma, ela logo se soltou, ficou mais comunicativa e participava bastante das aulas, muito falante. Mas não há dúvida de como é fundamental nessa etapa o ensino presencial, a educação dialogada, participativa, socializada. Esse é um prejuízo que a pandemia causou na formação das nossas crianças e do qual ainda não sabemos as

reais dimensões. No âmbito do aprendizado, da leitura e da escrita, da matemática, ela se desenvolveu bem, tendo também o acompanhamento parental em casa.

Pensando a partir da minha experiência com minha filha, mas também da posição de pesquisadora em Análise do Discurso, me coloco na posição de comprometimento com o trabalho de compreensão dos sentidos de tecnologia e como eles estão sendo determinados por políticas públicas de educação. Essas políticas públicas, como dissemos, em trabalho já citado acima (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020), em conjunto com instituições de ensino e de pesquisa, bem como com organizações civis, levando-se em conta os interesses econômicos, "são responsáveis pela legitimação de diferentes instrumentos linguísticos, por vezes (de)limitando-os em certa ordem das formas de produção dos conhecimentos que têm sido denominadas de ciência, tecnologia e inovação" (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020, p. 8). É preciso ainda analisar os efeitos de sentidos que são produzidos por diferentes formas de instrumentos de ensino, "inscritos na organização do digital e que contornam o institucional por práticas mercadológicas administradas pelas *Big Techs* (*Facebook*, *Google*, *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp* etc.) e que foram extremamente potencializadas com a conjuntura da pandemia" (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020, p. 9). Há, portanto, dois grandes lugares de significação aí imbricados: o institucional e o mercadológico. E, por fim, trago a reflexão que fizemos de que há, ainda, outras tecnologias que coocorrem e concorrem no espaço discursivo da educação formal e que são "marcadas por uma contínua equivocidade entre ser um instrumento tecnológico de ensino e ser um meio tecnológico para o ensino" (Pfeiffer; Dias; Nogueira, 2020, p. 9). Por exemplo, o próprio uso do celular para realização das aulas e demais atividades escolares, assim como de outras tecnologias, que antes eram interditadas e mesmo malvistas no ambiente escolar, foram ressignificados no cenário da pandemia, tornando-se instrumentos educacionais, a exemplo dos *smartphones*. O que nos inquieta, nesse sentido, é: como essas práticas emergenciais de ensino remoto vão determinar os ambientes de aprendizagem no mundo pós-pandemia?

F.R.: Sua filha teve alguma dificuldade para acompanhar as aulas remotas, por exemplo, com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.), ou teve alguma dificuldade de outra natureza?

L.N.: Não teve dificuldade alguma de estrutura, mas, como eu disse, não gostava de assistir às aulas gravadas, ou seja, não gostava das atividades em que não tinha interação, escuta real e imediata. Acredito que a dificuldade maior foi mesmo de cumprir determinada exigência de tarefas que não faziam sentido para ela nessa idade, que exigiam uma disciplina que não era condizente com a idade nem com o desejo das crianças, já que o desejo conta muito nas atividades em educação e, a meu ver, deve ser considerado, pois não lidamos com modelos de crianças ideais, mas sim com sujeitos desejantes, reais. Nesse sentido, são um tanto paradoxais as inúmeras metas e sistemas avaliativos obsessivos do sistema educacional (extremamente impactados na pandemia), que, muitas vezes, seguem uma "política de padronização e uniformização do produto escolar que é incompatível com o enunciado direito de educação para todos", conforme argumenta Passone (2015, p. 189). Diante dos riscos que esses modelos de gestão da educação representam para a prática escolar e mesmo para o ato educativo em si, o autor ainda afirma que "são os alunos, em última instância, que acabam pagando com o próprio desejo a causa obsessiva da educação" (Passone, 2015, p. 190). A educação é um laço social que introduz a criança no mundo da cultura, como destaca ele, considerando que existe uma "dimensão impossível do desejo posta em jogo em todo ato educativo" (Passone, 2015, p. 195).

F.R.: Vocês receberam algum apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar as atividades remotas?

L. N.: Não recebemos qualquer apoio, nem institucional nem familiar. Isso também como parte da política de distanciamento social, que procuramos seguir à risca. Recentemente, voltou parcialmente o presencial na escola da minha filha e, agora, a partir de 18 de outubro, voltou integralmente. Mas, por outro lado, eu posso dizer que o "apoio" que se deu foi mais no sentido de laços profissionais que foram sendo ressignificados nesse momento, nessas circunstâncias, como o modo como os profissionais da educação tiveram que se movimentar em tais circunstâncias e aquilo que foi se projetando como futuro a partir disso, em que os sentidos de tecnologia que sempre funcionaram como evidentes nas atividades de ensino e aprendizagem ficaram potencializados no acontecimento da pandemia. Certamente, essa relação com a tecnologia e seus sentidos possíveis

determinaram os modos de ensino e aprendizagem tanto para os professores como para os estudantes e mães, pais e responsáveis, que passaram a ocupar um lugar bastante ativo nessa rede de produção do conhecimento a partir do ensino formal no espaço doméstico.

F.R.: Como você avalia o processo de aprendizagem escolar de sua filha durante a pandemia?

L.N.: Eu avalio o processo de aprendizagem da Sophia, nesse período, num crescente positivo. Nosso acompanhamento foi ficando mais flexível conforme as novas demandas que foram surgindo e procuramos ser mais leves com isso também. A Sophia tem certa facilidade no aprendizado e consegue rapidamente se apropriar dos conhecimentos e utilizá-los no dia a dia. Foi bastante singular para mim poder acompanhar esse processo de início na leitura, na escrita, agora na escrita com letra cursiva, nas facilidades com o cálculo e isso também é uma característica dela. Mas fico pensando como seria, potencialmente, esse desenvolvimento se tivesse na "normalidade" das relações sociais de antes da pandemia. De fato, essa é uma lacuna que fica e afeta o desenvolvimento de algum modo.

F.R.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

L.N.: Em primeiro lugar, eu quero destacar a questão da socialização, ou melhor, da falta dela presencialmente. Esse é o grande impacto que a pandemia causou na educação. E, isso, porque compreendo que a educação deve ser integral, no sentido de ser plenamente desenvolvida entre os sujeitos envolvidos, em seus diversos papéis e funções. Outra coisa que não tem como ser desconsiderada são os avanços e transformações que a tecnologia digital (*online*) propiciou nesse período. Isso deve ser entendido como algo que afeta materialmente as relações de ensino-aprendizagem, os novos instrumentos educacionais e relações sociais e afetivas que daí derivam. Acredito que diversas atividades serão/continuarão a ter uma realização com a mediação da tecnologia digital nesse paradoxal unir-separar que ela permite.

REFERÊNCIAS

RUAS, R. *et al*. Relatos da linha de frente: o dia a dia dos trabalhadores essenciais durante a pandemia. **Esquerda Online**. 28 abr. 2020. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2020/04/28/relatos-da-linha-de-frente-o-dia-a-dia-dos-trabalhadores-essenciais-durante-a-pandemia/ Acesso em: 18 out. 2021.

Fernanda Ribas entrevista Fernanda Cristina de Campos

Fernanda Ribas: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Fernanda Cristina Campos: Por meio de um panorama sucinto, posso dizer que minha rotina se divide em dois campos: o da educação e o dos afazeres domésticos, que, por sua vez, se subdivide em subcampos, consequentemente com diversas demandas. No campo da educação, atuo como professora efetiva da Escola de Ensino Básico/UFU desde janeiro de 2020. Antes do meu ingresso na Eseba, ao longo de quinze anos, trabalhei como docente no setor privado e na instituição pública estadual. Ademais, sou mãe de dois meninos. O mais velho de 13 anos, e o caçula, de 8. Minha rotina antes da pandemia girava em torno das demandas dos campos apresentados. Pela manhã, lecionava, e à tarde, dividia o tempo com a realização dos trabalhos domésticos e das atividades acadêmicas.

F.R.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

F.C.C.: Com o fechamento das escolas em março de 2020, dada a necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, deparei-me com *três* escolas dentro da minha casa: a instituição que trabalho e mais as duas frequentadas pelos meus filhos. Além da rotina marcada pelo medo e pela ansiedade de ser contaminada pelo novo coronavírus, em casa, passei a desempenhar a função de docente atendendo aos alunos da Eseba, ao mesmo tempo em que me desdobrava auxiliando meus filhos com as aulas virtuais. Acabei me tornando professora de três séries de ensino: segundo ano (série do meu filho caçula), quarto ano (série lecionada na Eseba), e oitavo ano do Ensino Fundamental (série do meu filho mais velho). Inacreditavelmente, minha casa passou a sediar três salas de aula dirigidas por apenas uma docente: eu. Isso, sem falar das atividades domésticas que triplicaram devido às mudanças sanitárias impostas pela crise pandêmica. Dessa forma, de segunda a sexta-feira, passei a acordar bem mais cedo para deixar em ordem as atividades domésticas antes de começar as minhas aulas e as dos meus filhos. E nos finais de semana, passei a me debruçar nos meus planejamentos pedagógicos. Tive que redobrar a atenção com relação a meus filhos. Isso porque, como o caçula era

recém-alfabetizado, necessitava de mais auxílio durante as aulas síncronas porque não conseguia entender completamente os dispositivos da plataforma que usava durante as aulas. O mais velho não precisava de tanto auxílio durante as aulas, mas logo tivemos que ajudá-lo na organização da rotina neste novo contexto de aprendizagem. Assim, no início da pandemia, as mudanças e o elevado estresse mexeram muito com o meu emocional e me tornei mais vulnerável a ondas de ansiedade, o que provocou perda de sono. Somente depois de meses foi que o meu organismo passou a entender que a correria vivenciada cotidianamente seria o meu "novo normal".

F.R.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

F.C.C.: Quero contar que foi um momento surreal em vários sentidos. Isso porque, no início, não conhecíamos nada da doença, e nem fonte de pesquisa sobre esse novo coronavírus havia. Ficamos perplexos ante a severidade da doença porque não sabíamos nos defender: não existia remédio nem vacina, e não sabíamos bem os meios de transmissão. No início, cheguei a ouvir pelo rádio que não era para comprar máscaras porque não havia comprovação de que essa proteção seria um meio eficaz para evitar o contágio. A verdade é que não havia máscaras suficientes no mercado para toda a população, era preciso reservar a proteção para a linha de frente – os profissionais da saúde. Depois de um tempo, ficou comprovado que o uso de máscara e do álcool em gel eram uma importante forma de evitar a contaminação, além do distanciamento social. O fato era que a própria ciência estava estupefata diante do caos impetrado pela pandemia, e a população mundial se encontrava à deriva sem entender como agir diante da real mortalidade desse vírus. É preciso contar que, além de enfrentarmos a ansiedade gerada pelo contexto de mortes, tivemos ainda que lidar com as avalanches de *fake news* sobre a COVID-19. Medicações mirabolantes foram inventadas, algumas para o enriquecimento e promoção de setores do comércio e da política. Essas mentiras provocaram grandes confusões, levando as pessoas a se automedicarem, o que provocou mortes. Também contarei o quanto foi difícil deixar de sair de casa, de passear sem medo pelas ruas. Destacarei as dificuldades de higienização quando fazíamos as compras ao ficarmos horas e horas tentando eliminar o inimigo invisível – SARS-CoV-2. E o pior, a imposição do distanciamento entre parentes próximos e entre amigos. Contarei da tristeza e da aflição diante da crise econô-

mica e política em nosso país. Do tempo que deixamos de ir ao cinema, ao teatro, aos barzinhos... Dos meses que os meus filhos ficaram sem brincar com os coleguinhas, dos aniversários não comemorados, das viagens não realizadas, dos casamentos não concretizados... Das muitas e muitas restrições. Não deixarei de narrar o pior: o fato de muitos pais ou mães ou amigos/as que não puderam ser velados. Enfim, não deixarei de narrar o que para mim foi impactante: o impedimento às homenagens fúnebres. Por telefone, os parentes recebiam a notícia de que o ente querido havia morrido e eram impedidos de prepararem o momento de despedida, o funeral.

F.R.: Como você vê a experiência de seus filhos com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

F.C.C.: Vou discorrer sobre as duas experiências: a do meu filho de 13 e do meu filho de 8. Ambas muito negativas. A rotina do mais velho, no início, foi transposta sem muitas dificuldades para o ensino remoto. Achei que ele não teria problemas, visto que sabia usar bem as novas ferramentas tecnológicas exigidas pelo contexto de ensino remoto emergencial (ERE). Mas estava enganada. Com medo de perder alunos e movida pela pressão de alguns pais, a escola que ele estuda transferiu toda a carga horária para o ERE por meio de aulas síncronas. Meu filho passou a ter aula das 7h30min da manhã até às 12h30min. Logo percebemos que ele, durante as aulas expositivas, navegava por outros *sites*, ou então ficava de bate-papo com os colegas no *chat.* E como não acompanhava as aulas o tempo todo, ao fazer os exercícios, ele não conseguia. Obviamente, com medo de compartilhar comigo a situação de procrastinação dos estudos, meu filho foi deixando de fazer as tarefas. E quando descobrimos o caos, ele já se encontrava vulnerável em um grau significativo de ansiedade porque não conseguia liquidar o volume extenso de exercícios. Consequentemente, ele passou a se sentir incapaz de aprender neste contexto de ERE. A exposição longa à tela contribuiu para que meu filho ficasse muito irritado, o que resultava no envolvimento dele e da família, e até mesmo dos amigos, em brigas. Como a sua rotina passou a acontecer por meio da tela do computador porque o estudo de violão, de inglês e até mesmo os encontros na igreja aconteciam virtualmente, meu filho adolescente passou a ser muito mais dependente do virtual, mesmo quando não necessitava. Percebemos que o número de amigos reduzia e não havia perspectivas de fazer no-

vas amizades porque não havia encontros reais. Insisti com a coordenação da escola para diminuírem os horários de aula, porém a assessoria me respondeu que perderia alunos se a carga horária fosse alterada. Assim, a solução foi encontrada em casa. Nós (eu e meu esposo) mesmos reconfigurarmos a rotina de meu filho. Buscamos refletir com ele sobre o contexto de pandemia, ponderamos que essa situação ainda se estenderia por muito tempo e propusemos que ele esquecesse os exercícios acumulados. E ficou combinado que ele iria se organizar a partir daquela conversa. Dessa forma, ele não precisava completar o que não havia feito, mas teria que ser mais participativo durante as aulas. Ao longo dessas reflexões, meu filho reconheceu a necessidade de abrir a câmera durante as aulas, algo que não fazia, e de participar mais. Houve um amadurecimento dele como ser humano, porém, eu, particularmente, fiquei decepcionada com a maneira como a rede privada de ensino lidou com a extensa exposição à tela, pensando primordialmente no lucro. Hoje, percebo que meu filho de 13 anos está mais ambientado no contexto do ERE. Faz as tarefas e não deixa os exercícios acumularem. Também está com menos dificuldade de se relacionar com os/as professores/as e com os colegas, mas não há um envolvimento real de troca ao aprender. Os comentários dele sobre a escola se resumem às cobranças das tarefas, ao tédio que é ligar a câmera e participar da aula. A escola continuou com os projetos de robótica, os campeonatos de matemática, mas ele não se interessou em participar de nenhum. É como se tivesse perdido o gosto do envolvimento no ensino-aprendizado. Ele mesmo fala do cansaço que os colegas e também os professores expressam. Eu sofro ao relatar essa experiência tão negativa, pois a adolescência é uma faixa etária tão especial e que está sendo impactada por um contexto tão severo como este da pandemia, somado aos efeitos de um ensino movido pelo lucro. Agora, sobre o meu caçula de 8 anos. Com ele o estresse se iniciou desde o primeiro dia de aula. Recém-alfabetizado, ele não conseguia lidar com os dispositivos tecnológicos da plataforma usados nas aulas síncronas. O tempo de tela era mais reduzido comparado ao do meu filho mais velho, porém o meu caçula passou a sofrer de ansiedade logo nos primeiros dias. Acostumado aos comandos presenciais e repletos de afetos, ele não conseguia lidar com as ações a serem realizadas a distância. Por exemplo, se o microfone da professora não conectasse com o dele, ele passava a gritar. Em vários momentos, ele não conseguia adequar a rotina do lar com a rotina da

escola. Interrompia muito a aula para mostrar algo da casa para a professora, causando dispersão na turma. Havia momentos que chamava a docente várias vezes e chorava quando não era atendido. Sem falar que nos primeiros momentos tínhamos que permanecer ao lado dele, porque ele não compreendia os comandos dados nas aulas. Todas essas dificuldades contribuíram para que ele ficasse desmotivado em vários momentos das aulas síncronas e, consequentemente, essa desmotivação se estendia às atividades assíncronas. Foi muito difícil e angustiante. Atualmente, depois de um ano, houve um amadurecimento, pois ele passou a lidar melhor com as ferramentas tecnológicas e com a frustrações do ERE. Contudo, destaco que foi uma experiência negativa, porque estamos falando de uma criança que foi privada de se socializar durante um ano com os colegas e professores. Como professora consegui ajudá-lo com certos saberes, mas em muitos momentos ele negava a minha ajuda, pois me via na condição de mãe e não de docente. Enfim, meus filhos foram privados de muitos saberes e vivências que nem sei se poderão ser reparados nos anos futuros do ensino fundamental. Porém, vale acrescentar, num balanço final, que todos os reveses colhidos pelo distanciamento social foram melhores do que ter tido a infeliz surpresa de sermos contaminados por este vírus tão letal da COVID-19.

F.R.: Seus filhos tiveram alguma dificuldade para acompanhar as aulas remotas, por exemplo, com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.), ou alguma dificuldade de outra natureza?

F.C.C.: Sim. Apesar de termos três computadores em casa, um deles não funcionava bem, estava desatualizado em relação aos novos programas exigidos pelas aulas virtuais. Então, como percebemos que o período pandêmico se estenderia, tivemos que trocar a placa do antigo *notebook* porque ele não suportava a plataforma *M. Teams*. Mas, como ressaltei na resposta anterior, o pior enfrentamento não foi nem o de aprender as novas ferramentas tecnológicas, foi o de manter o equilíbrio emocional durante os primeiros meses de ERE. As crianças não estavam preparadas para se relacionarem de modo virtual com a escola. A ausência dos colegas, do diálogo presencial, da socialização das ações contribuiu para a instalação de enorme desinteresse pela escola e, consequentemente, pelos estudos, e elas se tornaram vulneráveis à ansiedade.

F.R.: Vocês receberam algum apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar as atividades remotas?

F.C.C.: Assim como já relatei, a escola despejou os conteúdos curriculares dentro da plataforma *M. Teams*. E ainda não ofereceu nenhuma ajuda aos pais no conhecimento desses novos dispositivos tecnológicos. Lidávamos com o novo modo de ensino juntamente com os filhos, sem conhecer direito a plataforma. Foi muito difícil porque eu não sabia mexer com a nova tecnologia, consequentemente, não sabia ensinar, o que foi angustiante. Não recebemos nenhum apoio financeiro, apesar dos gastos que não estavam programados com microfones e com reparos dos *notebooks*. Felizmente, pudemos arcar com as despesas, mas ouvi inúmeros pais relatarem a tristeza ao ver o filho assistindo à aula pelo celular, o que tornava o ensino remoto mais difícil, mais penoso.

F.R.: Como você avalia o processo de aprendizagem escolar de seus filhos durante a pandemia?

F.C.C.: Desde o início fui muito realista, para não falar pessimista, compreendendo o processo de aprendizagem do ERE como um caos movido pelo ineditismo do contexto pandêmico. Cheguei a pensar que todo o esforço de adaptação não alcançaria êxito nenhum. Contudo, a resiliência dos meus filhos diante desse contexto acabou me mostrando pontos positivos. Apesar das dificuldades enfrentadas, meu filho caçula passou a desenvolver um letramento digital incrível, e meu filho mais velho alcançou autonomia ao estudar sozinho. É lógico que não dá para comparar esse ensino remoto ao presencial.

Quando voltarem presencialmente, meus filhos serão alunos diferentes ao valorizarem mais o ensino presencial e, também, levarão para dentro da sala física aspectos novos do ensino virtual. Por exemplo, hoje, eles escrevem no caderno bem menos, o que acho ruim. Por outro lado, houve aquisição de novos saberes, por exemplo, o meu filho menor sabe usar bem o *PowerPoint*. Para finalizar, posso dizer que não consigo discorrer de modo lúcido sobre essa avaliação porque estamos ainda inseridos no processo de aprendizagem remota, que transcorre em meio a falhas significativas que não podem ser ignoradas. Mas é o que nos resta.

F.R.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

F.C.C.: Os impactos são gigantescos, porque as desigualdades não são somente no campo da educação, mas em diversos outros setores – desigualdades escancaradas pela pandemia. Com relação ao ensino-aprendizagem, vamos pensar que mesmo no ensino presencial nenhuma escola tinha capacidade de fazer com que o conteúdo chegasse ou fosse compreendido pelo aluno da mesma forma. Cada educando recebe o que lhe é ensinado de um modo diverso, apesar de ser o mesmo professor, com as mesmas metodologias ao ensinar. No ERE, o modo de ensinar e o modo de receber o ensino são diferentes, são desproporcionais, aumentando as diferenças ainda mais no modo de ensinar e aprender. Isso porque alguns alunos assistem pelo celular à aula síncrona, outros pelo computador, e esse modo diferente de recepção gera um nível desigual na compreensão dos saberes. O aluno, no celular, fica mais disperso e não possui os mesmos dispositivos que os outros alunos do computador possuem. Há estudantes que não podem assistir às aulas síncronas porque na casa deles não há computadores nem celulares suficientes. Eles acessam as gravações, perdendo a interação, que já é mínima. Outros estudantes recebem os roteiros em papel, porque não possuem dispositivos eletrônicos. Eles não veem o professor e as dúvidas são tiradas pelo *WhatsApp*. Infelizmente, essa multiplicidade de formas na condução das aulas virtuais revela tentativas desesperadas de o ensino remoto acontecer e desvelam as desigualdades entre as escolas brasileiras. A meu ver, nem mesmo os alunos de setores privados como os meus filhos recebem os aprendizados da mesma maneira. Isso porque algumas famílias estão mais preparadas para a condução do ERE ou disponibilizam de mais tempo para o auxílio, enquanto outras não possuem nem o conhecimento nem o tempo, visto que a participação dos responsáveis neste contexto de ensino é imprescindível. Enfim, a pandemia de COVID-19 não só evidenciou, mas aumentou as desigualdades entre o ensino das redes pública e privada. A maioria das nossas crianças não usufruiu de condições mínimas para o ERE por não ter acesso a dados de *internet* nem às ferramentas tecnológicas necessárias. Problemas que se somam a tantos outros, como a falta de moradia, de saúde, de alimentos, que afetam diretamente

no processo de aprendizagem. Concluindo, os impactos nefastos deixados pela pandemia parecem ser mais intensos na Educação Básica pelo fato de as crianças serem mais dependentes das famílias e de auxílio presencial, e também pelo contexto histórico de inoperância e ausência de políticas públicas, o que contribui para um ensino de má qualidade, seja ele presencial, ou, principalmente, a distância. Tais impactos permeiam tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais de nossas crianças e adolescentes, principalmente dos setores sociais menos favorecidos, como de crianças negras e deficientes.

REFERÊNCIAS

PASSONE, E. F. R. K. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96679. Acesso em: 18 out. 2021.

PFEIFFER, C.; DIAS, J.; NOGUEIRA, L. (orgs.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/noticia/505. Acesso em: 18 out. 2021.

CAPÍTULO 10

FERRO E ÁGUA: TRAVESSIAS INSURGENTES DE ESTUDANTES MULHERES EM TEMPOS DE (PÓS)COVID-19

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Liberdade caça jeito
Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras:
liberdade caça jeito.
(Manoel de Barros)

No ano de 2020, o mundo se viu fragilizado pelo impacto do que seria uma das maiores crises sanitárias até então vivenciadas. Diante do gigante desconhecido que se postou em nosso horizonte, gerando insegurança, ansiedade, medo, revolta, enfim, um turbilhão de sentimentos e emoções, tornamo-nos pequenas. Passamos, então, a viver na/com a/durante a pandemia de COVID-19, com pesar e apesar dela. Transcorridos o ano de 2020 e grande parte de 2021, não nos tornamos indiferentes ou insensíveis, mas fomos sendo levadas a "correr entre pedras", a sermos mais fluidas tal como a água e não menos resistentes tal como o ferro. Fomos levadas a "caçar" um jeito de trazer para a vida a vida, em toda a sua beleza, força e poder de transformação. Fomos forçadas, mais uma vez, a superar a rigidez do ferro e a seguir por fora dos trilhos, contrariando caminhos já determinados e desenhados, arriscando-nos a prosseguir em rotas mutáveis, movendo-nos e movimentando-nos como a água, que se transforma, que escorre, que atravessa, que se modifica e é modificada, imprevisível na forma como a própria vida humana.

Neste percurso, fui convidada pelas colegas Simone e Cristiane a conversar com as nossas estudantes mulheres acerca de suas experiências e vivências, plasmadas pelas suas histórias cotidianas na grandeza do dia a dia. Assim, me vi igualmente sendo água, forçando as margens, num desejo de encontros com outras águas, com outros mares. Agradecida me vejo e me sinto pela partilha de suas narrações, impregnadas de sentimentos, cores, cheiros, afetos; entremeadas de mundos-outros, de espaços e territórios arejados pelo desejo de liberdade. Juntando-me a elas, me vejo e nos vemos, caçando jeitos de assumir a vida em toda a sua força e poderio, caçando jeito de romper silêncios e de, juntas, vermos na educação vias de decolonialidades possíveis em um mundo marcadamente austero para com os que ousam existir, pensar, sentir e ser quem são.

Nas palavras de Viviane, Alana, Itamaray e Jaqueline, nossas estudantes da graduação e da pós-graduação na Universidade Federal da Bahia e professoras em constante processo de transformação, sentimos um mundo de emoções, *flashes* de

luz que iluminam mar adentro, rompendo o medo e a dor, semeando alegria e esperança. Sentimos como olham o mundo da casa e da escola, como vivem suas rotinas de trabalho e de estudo, como escrevem suas histórias de vida, de encontros, de começos e términos, de caminhadas e cruzamentos por entre veredas que vão se conformando a cada passo dado ou a cada parada.

Há uma dispersão de sentimentos materializada nos relatos ora visibilizados. Esses relatos nos mostram as impressões dessas mulheres sobre um antes e um depois da pandemia; sinalizam quais foram as mudanças por elas vividas e percebidas em suas vidas na esfera pessoal, acadêmica e profissional; nos levam a vislumbrar como intuem e pensam sobre o tempo mais a frente em um cenário de pós-covid; nos comunicam sobre suas práticas cotidianas enquanto estudantes e professoras, e igualmente sobre como esse processo de educação linguística está sendo redesenhado na forma de uma cartografia-outra de saberes nada remotos, nada fixos e disciplinados; nos levam a refletir sobre mundos possíveis para a educação e para as práticas de linguagem em um futuro próximo e distante, ao mesmo tempo em que as temporalidades e espacialidades se confundem, abalam uma à outra, convergem e se distanciam e, por fim, nos desafiam a buscarmos juntas vias de descolonizar as práticas, saberes e seres, tocando nas feridas profundas das múltiplas colonialidades que perpetuam opressões e violências. Com esperança e com alegria, junto delas e com elas, aprendo com essas experiências de vida e de luta que somos água, fluindo contra a rigidez do ferro, percorrendo e vivendo pluralidades de saberes e práticas. Por isso, não somos meras expectadoras, mas sim protagonistas, encarnando nossas vidas em nossas narrativas-mundo. Somos água ferindo as pedras, seguindo nosso curso, caçando jeitos de sermos quem somos, quem podemos ser, tocando nosso entorno, dele nos nutrindo, nos transformando e sendo transformadas.

Agradeço a todas pela partilha: Alana Silva, Viviane Gomes, Itamaray Santos e Jaqueline Souza. De igual modo, às professoras Simone Tiemi Hashiguti (Ileel/UFU) e Cristiane Carvalho de Paula Brito (Ileel/UFU), que nos possibilitaram esse diálogo e o convite para participarmos deste segundo livro da coleção, organizado por elas.

Sejamos, assim, parte dessa história, narrando nossas trajetórias em gestos encarnados de vida, esperança e força. Vitais como a água, caçando jeitos de vivermos a nossa liberdade.

CAPÍTULO 11

ENTREVISTA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Alana Barbosa Brito Silva
Viviane Carina Soares Gomes
Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos
Jaqueline Santos de Souza

Lívia Baptista entrevista Alana Barbosa Brito Silva

Lívia Baptista: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Alana Silva: Para quem não me conhece, meu nome é Alana Barbosa, mas para quem me conhece também, porque não muda. Sou cria de Cosme de Farias, um dos bairros que não pertence ao centro econômico e político da cidade de Salvador, estado da Bahia. Antes da pandemia, eu frequentava cinemas, saraus de poesia, parques e praias. Um dos meus passatempos favoritos era ir à universidade para encontrar os(as) amigos(as) para estudar e conversar. Além disso, eu realizava oficinas de encadernação artesanal e de confecção de bonecas Abayomis. Eu amo *nós*.

L.B.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

A.S.: Com a pandemia de COVID-19 e o isolamento necessário, eu, assim como outras pessoas, precisei me adaptar a uma vida em quarentena, somada à tristeza pela morte de tantas pessoas, ao medo de que eu e meus familiares nos contaminássemos com o vírus, à ansiedade e à falta de perspectiva de um bom futuro, principalmente o futuro profissional, diante do baixo rendimento que eu tive nos estudos e do aumento do desemprego no Brasil.

L.B.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

A.S.: Daqui a vinte anos, poderei relatar que, durante a pandemia de COVID-19, brasileiros e brasileiras de todas as idades testemunharam, entre outras coisas, a desvalorização da ciência e dos profissionais de saúde por parte de membros do governo brasileiro. Contarei que muitas vidas teriam sido salvas se as orientações científicas tivessem sido acatadas desde o início da pandemia pela parcela negacionista da população, avessa às descobertas científicas, mas favorável às afirmações de medicamentos sem eficácia comprovada. Direi também que, apesar dos obstáculos, a ciência difundiu informações sobre a importância do distanciamento social, do uso do álcool em gel e da vacinação como significativas ações para reduzir o índice de contágio, o número de internações e as mortes por COVID-19.

L.B.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

A.S.: Tem sido bem difícil ter aulas remotas e estudar em casa. A falta de estrutura física adequada, os constantes ruídos e a baixa qualidade da *internet* sufocaram meu entusiasmo e dedicação aos estudos. Me preocupa muito a qualidade da minha formação e sinto grande impaciência quando não consigo fazer as coisas com excelência.

L.B: Você tem tido dificuldades para atuar como professora/estudante?

A.S.: Sim. Eu tenho sentido, neste período, que deixei de ser estudante e me tornei apenas alguém que frequenta as aulas. Poucos são os textos lidos e fichados devido ao esgotamento mental. Em compensação, o acesso às redes socias aumentou absurdamente, de modo que as horas dedicadas a rolar o *feed* correm de modo imperceptível. Outra dificuldade que tenho encontrado na pandemia é o cumprimento de uma rotina que eu montei especificamente para este período. As atividades físicas listadas e a meditação, por exemplo, pouco aconteceram.

L.B.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

A.S.: Sim. Por exemplo, não há serviço de *internet* disponível na travessa que eu moro, apenas na rua direta. Com isso, a contratação do serviço de *internet* deve, necessariamente, estar associada à telefonia, o que é horrível, pois o meu pacote de *internet* é básico, para que eu e minha família consigamos pagar a *internet* e o telefone (que pouco utilizamos) juntos.

L.B.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

A.S.: Sim. A Universidade Federal da Bahia deu apoio para que estudantes que tinham dificuldade de acesso à *internet* pudessem assistir às aulas.

L.B.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

A.S.: Acredito que a evasão escolar, a perda do interesse das crianças e jovens pelos estudos, o aumento do número de jovens que apenas querem trabalhar e não estudar, a dificuldade de concentração dos(as) estudantes e professores(as) que desenvolveram ansiedade no período pandêmico, a falta de perspectiva de futuro e a necessidade de que as instituições de ensino invistam mais em tecnologia e ofereçam suporte técnico e capacitação a estudantes e professores(as), pois a pandemia tem escancarado as enormes desigualdades sociais deste país.

L.B.: Você acredita que a formação de professores de línguas no pós-pandemia precisa ser ressignificada? Como?

A.S.: Sim. Acredito que a pandemia aumentou o debate sobre inclusão digital, visto que nem todas as pessoas possuem acesso à *internet* e/ou a aparelhos eletrônicos para estudar e trabalhar. Penso que o currículo para formação de professores terá que receber componentes curriculares que abordem letramentos digitais, a fim de que ferramentas sejam incorporadas às aulas para atividades de leitura, escrita e conversação, tornando o aprendizado mais dinâmico, seja através do formato EaD, seja de modo presencial.

Lívia Baptista entrevista Viviane Carina Soares Gomes

Lívia Baptista: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Viviane Gomes: Sou Viviane Carina Soares Gomes, nascida e residente em Salvador, Bahia, Brasil. Considero-me uma pessoa reservada, com uma vida pessoal discreta, muito curiosa, analítica, determinada e sempre dedicada a tudo o que me proponho a fazer, seja em relação aos estudos, às atividades profissionais, à família, aos cuidados com o corpo ou com a psique. Sigo em busca do autoconhecimento e do desenvolvimento da minha espiritualidade, mas nem sempre foi assim. Posso dizer que há muita vida e experiências antes da pandemia, e que seria um livro inteiro a escrever, mas irei estabelecer um marco temporal e começar a partir de meu ingresso na Universidade Federal da Bahia, somente alguns anos antes da pandemia. Em 2016, ao ingressar na UFBA como diplomada pelas vagas residuais, deparei-me com um cenário completamente diferente da minha primeira graduação: os encontros, os debates, o olhar para o outro e os pensamentos coletivos e as análises críticas e reflexivas sobre os seres sociais e sobre o mundo me encantaram; estava onde queria estar, enfim, tinha encontrado meu lugar. E como cheguei até a UFBA? Voltarei somente um pouco para que entendam minhas motivações... Antes de entrar na Universidade Federal da Bahia, no curso de Letras – licenciatura em Língua Espanhola, já era bacharel em Comunicação Social, habilitada em Publicidade e Propaganda, mas havia parado de estudar há alguns anos por questões profissionais que me exigiam muito tempo e dedicação quase exclusiva; não tinha vida social, não havia tempo para mim, para minha família, e o mais insensato, tudo isso apenas para ajudar a gerar lucros para grandes multinacionais. Eu estava esgotada física e psicologicamente e não estava feliz. Tirei um ano sabático para entender o que estava acontecendo e após meses de autoconhecimento, percebi que o que me deixava feliz nessas empresas era somente a troca de experiências com as pessoas. Identificando isso, tracei meu plano para voltar a estudar e, principalmente, para saber o que iria estudar e onde faria isso. Nesse momento, a única certeza era que fosse algo que me permitisse trocar experiências, escrever, criar, ensinar, aprender, analisar criticamente discursos e meu papel no mundo, os métodos, os meios, as formas etc. E após analisar diver-

sos cursos, cheguei ao de Letras. Bem, expostas minhas motivações para o ingresso na UFBA... Seguindo com minha trajetória acadêmica, dessa vez dedicada a viver de fato a universidade, comprometida com o voluntariado, com o estágio extracurricular, com a iniciação cientifica, com os projetos de extensão, participava ativamente dos debates, seminários, viagens a congressos, cursos, enfim, vivendo tudo o que não vivi em minha primeira formação. Estava cumprindo todos os meus propósitos; foram anos agitados e às vezes cansativos, mas gratificantes e felizes. Tinha mais tempo para dedicar-me à família, para ver amigos, me sentia bem como há muito tempo não me sentia, estava vivendo o presente, planejando o futuro e apagando as memórias não tão felizes do passado.

L.B.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

V.G.: Com a chegada da pandemia de COVID-19 e o isolamento social, minha rotina foi completamente mudada. Acostumada a sair pela manhã e somente retornar à minha residência ao final da noite (antes da pandemia), me vi em casa durante às 24 horas do dia, saindo somente para atividades básicas, como fazer compras de itens essenciais, pois até os pagamentos passaram a ser realizados via aplicativo bancário. O medo de sair e contaminar-me com a COVID-19, pior, o medo de transmitir para familiares e amigos me deixou extremamente cuidadosa e reclusa. Além disso, com a determinação de que por medidas de segurança a Universidade Federal da Bahia teria as atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado, vi as atividades, tanto do projeto de extensão do qual faço parte, o Nupel (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Letras da UFBA), onde ministro aulas de espanhol, quanto as atividades como discente passarem a ser em ambiente virtual, ou seja, as aulas passaram a ser síncronas e assíncronas, palavras que não faziam parte do meu vocabulário até então, e acredito que de muitos que se depararam com esta nova modalidade de ensino: a remota e a distância. Antes da pandemia, eu tinha uma rotina de quase 14 horas fora de casa, carga horária essa distribuída entre estágio extracurricular, atividades discentes na UFBA e docente em formação do projeto de extensão, com os deslocamentos necessários para isso, as reuniões, os congressos, os seminários, os cursos, os encontros com colegas nos corredores, a troca de experiências e de afeto. Agora, durante a pandemia, essa mesma carga horária (e às ve-

zes mais que isso) passou a se concentrar em um único local: minha residência, em frente a um computador, saindo e entrando de salas de reuniões (Plataformas *Zoom*, *Google Meet* e outras tantas) em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em *sites* de busca para preparação de planos e pesquisas, conhecendo novas ferramentas digitais para atualização, fazendo cursos, participando de congressos, seminários e de tudo que envolve o ambiente acadêmico e às vezes também na esfera pessoal. Os amigos e até familiares tornaram-se mais virtuais do que nunca, e às vezes eu levava semanas sem contato com algumas pessoas, não por falta de atenção, vontade ou descaso, mas pela exposição excessiva às tecnologias durante horas, o que tem me levado ao cansaço que conheci em outros tempos e que não gostaria de rever.

L.B.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

V.G.: Que a pandemia de COVID-19, identificada e iniciada no Brasil em março de 2020, foi um contexto de emergência sanitária que não se restringiu apenas a uma crise na saúde coletiva, mas também transformou a forma de ver o mundo e colocou "holofotes" nas mais diversas desigualdades, já tão conhecidas pelos brasileiros: a social, a econômica e a educacional. Que o sistema de ensino, devido à falta de políticas públicas eficientes para uma educação igualitária, por um momento, teve sua voz escutada, quando a sociedade atônita se deparou com a realidade do ensino a distância e com seus estudantes dividindo em casa os espaços familiares com o seu ambiente escolar e com os professores fazendo de suas residências um *home office*. Não que já não trabalhassem em casa na preparação dos cronogramas, planos de aula etc., mas, com o ensino remoto, para esses profissionais "não existiu vida" fora do ambiente virtual. Observei, aqui na Bahia, durante a prática de ensino de Língua Espanhola na disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola da UFBA, praticamente a imobilização de todas as instituições de ensino públicas estaduais durante um ano, após o governo do estado, visando conter o avanço do vírus e a contaminação em massa da população estudantil, de professores e de outros envolvidos, decidir, através do Decreto n.º 19.529, de 16 de março de 2020, suspender as aulas presenciais em todo o estado, afetando todo o calendário escolar da rede pública de ensino. E depois, com o objetivo de "reduzir o impacto" sobre o aprendizado dos alunos, foi decretado o retorno das aulas para 15 de março de 2021, mas ainda não

de maneira presencial. Somente nesse momento o ensino remoto seria implantado na rede pública de ensino. Enquanto isso, as instituições de ensino particulares que não paralisaram em sua totalidade suas atividades, implantaram o ensino remoto síncrono através das plataformas de videoconferência, mantendo as escolas ativas mesmo a distância. Assim, desenhou-se um quadro no qual estudantes e professores (da rede pública ou particular) tiveram que se adaptar abruptamente ao ensino remoto, e no qual docentes que não possuíam recursos básicos para exercer suas atividades precisaram encontrar meios para isso e se reinventar para atender às novas demandas, aprendendo a usar novas ferramentas tecnológicas ou antigas, mas pouco usadas e que não faziam parte do seu escopo de trabalho, transformando suas residências em ambientes escolares e "permitindo" a invasão de sua privacidade; arcando como os custos para que suas aulas se realizassem com qualidade; se autoformando continuamente para este novo contexto; comprometendo sua saúde física e psicológica, muitas vezes sem o devido reconhecimento pelo trabalho realizado. Já para os estudantes, em sua grande maioria, faltavam as condições de infraestrutura e psicológicas para se dedicarem aos estudos remotos durante a pandemia, sem ter o acesso básico à *internet*, a equipamentos, aos recursos tecnológicos e materiais de apoio para um ensino a distância. Neste contexto, a escola e o sistema de ensino passaram a ser a pauta sobre a qual toda a sociedade e os meios de comunicação discutiram, opinaram e depois se calaram, ao perceber uma mínima possibilidade do retorno das aulas presenciais.

L.B.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

V.G.: Neste período de pandemia, minha experiência com educação continua sendo marcada pelo constante aprendizado teórico e prático, que faz parte do meu processo enquanto professora em formação no Nupel/UFBA, principalmente no que se refere a entender e utilizar, ou subutilizar, as novas ou antigas e antes desconhecidas ferramentas digitais, que tiveram um boom e se espalharam entre todos os que acreditaram precisar delas para "facilitar" o processo de ensino e aprendizagem em contexto remoto, no qual me incluo. Contudo, como acredito que todo bônus tem um ônus, ao somar esse excesso de contato com "ferramentas facilitadoras", as parti-

cipações em cursos de formação para entendê-las, colocá-las em prática e dividir experiências, associadas à leitura de materiais teóricos que discutem as possíveis soluções para a melhoria ou a forma perfeita de ensino remoto, às participações em fóruns de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), agregadas à incessante busca por materiais didáticos que precisam ser adaptados para "caber em uma aula virtual", transformou essa mesma experiência rica e produtiva em desgastante e exaustiva, devido às várias horas por dia em frente a uma tela de computador. Além disso, a experiência de observação, como prática de estágio de língua espanhola em um contexto remoto, também me proporcionou um contato, ainda que "superficial e breve", com essa nova realidade de ensino sob outro ponto de vista, pois as nuances e os bastidores de como se está construindo esse novo fazer pedagógico nas instituições de ensino ainda são confusos para todos os envolvidos nesse processo. Gestores e professores não "permitem" que alguns temas sejam aprofundados, não por falta de vontade – pois tive o privilégio de fazer esse percurso com profissionais extremamente atentos, disponíveis e colaborativos –, mas por falta de conhecimento devido a fatos ainda desconhecidos ou pouco esclarecidos para todos. Percebi, nesses breves contatos virtuais, acompanhando aulas síncronas e assíncronas, que algo mudou em meu olhar, pois fui provocada a ter momentos de análise e de reflexão sobre este novo contexto escolar, no qual alguém entra em uma sala de aula para observar sem ser observado, e onde não se estabelece qualquer vínculo ou contato (ainda que visual) entre os participantes dessa cena, pois as câmeras estão desligadas e isso, neste contexto, é considerado perfeitamente "normal". Também, nesse momento de estágio, percebi que algumas forças me moveram ao longo destes meses: de um lado, as reflexões e correntes teóricas debatidas na universidade, modelos perfeitos para uma educação presencial de qualidade; do outro, a realidade do ensino remoto, uma nova forma de abordagem que sequer tem modelo a ser seguido; e no entrelugar, a consciência de que devemos reconstruir o caminho, pois o que existia já não se encaixa nesse novo molde. A educação remota neste período da pandemia de COVID-19 tem me proporcionado experiências ricas e desafios constantes. Percebi que ao utilizar as minhas experiências de estágio, como estudante e também como professora de língua espanhola em formação de maneira crítica e consciente para encontrar minhas próprias limitações, dúvidas, receios e superá-los me deixou mais

forte, atenta e compreendendo melhor o meu papel enquanto estudante e os desafios que irei enfrentar no **momento da realização de minha prática docente.**

J.B.: Você tem tido dificuldades para atuar como professora/estudante?

V.G.: Às vezes. Devido ao cansaço e ao excesso de exposição aos ambientes virtuais, comecei a apresentar dificuldade para concentrar-me e isso, em alguns momentos, atrapalhou a execução dos meus cronogramas de estudos, das avaliações e da elaboração de planos de curso, de aula e de relatórios. Por esse motivo, acredito que me manter sã seja a dificuldades mais relevante (quando associada à educação remota em contexto de pandemia), e não posso deixar de citá-la nessa questão porque as adaptações abruptas unidas ao excesso de informações em um cenário inconstante, que nos cobra a todo momento produtividade, habilidades e conhecimento diante das inúmeras possibilidades de atuação, seja como estudante ou professor, geraram, por vezes, fadiga e ansiedade. Logo, isso não poderia estar desassociado das minhas experiências vividas nesse período, tampouco ser excluído das dificuldades encontradas.

L.B.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

V.G.: No início sim, pois precisei encontrar soluções rápidas para adaptar-me a esta nova realidade remota e assim poder executar de forma satisfatória minhas atividades estudantis e como professora em formação. Eu precisei adquirir um plano de *internet* com uma velocidade superior à que necessitava antes da pandemia; tomar conhecimento e ter acesso gratuito às plataformas *Zoom*, *Google Meet* e *Google Classroom*, entre outras, para as aulas; além da adaptação espacial de um cômodo da casa que me permitisse assistir e atuar como professora sem grandes inferências externas. Precisei ainda da "aquisição" de um *notebook* para uso durante o período de aulas, que foi gentilmente cedido pelo curso de extensão da universidade na qual atuo como professora em formação. Após a essa fase inicial, as dificuldades com relação à infraestrutura diminuíram, entretanto não deixaram de existir, e outras assumiram o lugar de protagonismo, como a conexão instável, que por vezes prejudicou

o andamento das aulas (como estudante ou professora), e interferências externas que frequentemente permeiam o ambiente, ainda que eu estivesse instalada em um cômodo da casa reservado somente para essas atividades.

L.B.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

V.G.: O apoio institucional deu-se por meio do projeto de extensão, que cedeu o equipamento para ministrar as aulas e, por conseguinte, para assisti-las enquanto discente. Entretanto, "o equipamento sozinho não faz verão", pois a falta de informação de todos os envolvidos nesse processo, que no início da pandemia e da implementação das aulas remotas não sabiam o que fazer nem para onde ir, deixou diversas lacunas que foram supridas em grande parte pela minha busca individual por respostas na literatura sobre o tema em *sites*, com recursos/ferramentas digitais e tutorias na plataforma de vídeos *YouTube*. Passado o susto, iniciou-se um processo de ajuda mútua na qual discentes, docentes e gestores compartilharam seus conhecimentos e suas práticas a fim de que todos pudessem caminhar juntos e descobrir novas formas de ensino/aprendizagem neste modelo tão novo para a grande maioria, o remoto. No decorrer dos meses, já familiarizada com a nova forma de trabalhar e estudar, também pude contribuir com a formação de colegas e trocar experiências. Quanto à família, fator preponderante em todo o meu processo formativo, não contribuiu diretamente para que pudesse executar as atividades. Entretanto, seu apoio incondicional durante este período pandêmico, compreendendo a minha ausência e entendendo que neste momento tudo faz parte de um processo de construção e desenvolvimento profissional, foi fundamental para me fortalecer e me ajudar a seguir nesta caminhada repleta de novos desafios.

L.B.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

V.G.: Penso que toda crise é uma oportunidade para aprendermos algo novo, e a educação pós-pandemia certamente não será a mesma, pois alguns impactos já podem ser identificados mesmo antes do fim ou do controle da pandemia de COVID-19. O primeiro deles foi o desenvolvimento de novos hábitos e

comportamentos na sociedade devido ao isolamento social. Neste período, houve a adaptação às formas digitais de aprender e ensinar a distância em ambientes virtuais. As instituições de ensino passaram a ter aulas remotas, estudantes e professores fizeram dos seus lares o ambiente de estudos e trabalho; também foram criadas ou atualizadas ferramentas digitais visando facilitar a interação em sala de aula; e plataformas digitais, antes salas de reuniões, passaram a assumir o seu lugar de sala de ensino. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), antes subutilizados, tiveram suas plataformas "invadidas" pelas mais diversas disciplinas, que passaram a organizar seus conteúdos em um único local que permite a interação dos estudantes através de fóruns de discussões; entretanto, esse ambiente ainda está voltado para a graduação. Além disso, o aprendizado de professores e estudantes sobre o uso das novas tecnologias e ferramentas digitais, associado à possibilidade de usar tecnologias na educação, tornou possível a continuação do processo de ensino e aprendizagem em casa, e este acredito que seja um caminho sem volta. Ainda, grandes empresas de tecnologia ofereceram suas plataformas educacionais e ferramentas digitais pensando na conquista de um público fiel e de lucro futuro, pois o ensino remoto, que se pensou ser passageiro, chegou para ocupar os espaços deixados pelo ensino presencial. Muitos foram os investimentos, em capacitação, equipamentos ou tecnologias; por esse motivo, creio que nada disso e nenhum desses esforços no campo da educação será apagado ou deixado para trás após o fim ou o controle da pandemia.

L.B.: Você acredita que a formação de professores de línguas no pós-pandemia precisa ser ressignificada? Como?

V.G.: Sim, acredito que a formação de professores de línguas no pós-pandemia precisará ser ressignificada, ou melhor, acredito que esse processo de ressignificação já está em construção ainda no período pandêmico, e apenas sofrerá ajustes e mais adaptações no pós-pandemia. Penso ainda que em um pós-pandemia os estudantes, assim como os professores, provavelmente estarão mais adaptados aos recursos/às ferramentas tecnológicas mais envolvidos(as) com seus usos na educação. Isso nos apresentará uma cena atualizada, na qual as rotinas e necessidades de ambos já terão sido melhor ajustadas ao virtual, ao

remoto e a distância, e o sentimento de pertencimento a este novo modo de estudar e aprender, que já não será tão novo, praticamente obrigará os professores de línguas a repensar suas prioridades em sala de aula, a melhor metodologia, novas formas de abordagens, adaptações de conteúdos e como se dará o desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas fundamentais no ensino de línguas: saber ouvir, falar, ler e escrever. Quando reflito sobre esse movimento de ressignificação na formação desses novos professores, sejam eles experientes em sala de aula – já que estes também estão se reinventando no exercício da aprendizagem desse novo modo de ensinar – ou a um passo da formatura (que é o meu caso), não consigo desassociá-lo do processo de adaptação e entendimento dessa nova maneira de aprender dos estudantes, pois acredito que alunos(as) e professores(as) precisaram e continuarão precisando ressignificar seu modo de perceber, pensar e viver o ensino/a aprendizagem de línguas. Assim sendo, creio que este fazer somente se dará bebendo da fonte das experiências passadas de um não tão distante universo presencial, mas sem deixar de viver e aprender em um presente cheio de possibilidades, porque, para ter êxito neste futuro de incertezas, acredito que será necessária a desconstrução desses atores, considerando que, se esses personagens não se abrirem para a verdadeira mudança, dificilmente a ressignificação ocorrerá em sua plenitude.

Lívia Baptista entrevista Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos

Lívia Baptista: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Itamaray Santos: Sou soteropolitana, tenho 28 anos e sou apaixonada por tudo o que envolve histórias de vida, cultura, natureza, aprendizagem e cultivo da nossa essência interior. Venho de um contexto familiar diversificado étnica e culturalmente, e do qual tenho muito orgulho, pois ajudou a forjar em mim valores como respeito, empatia e sensibilidade, muito embora siga em intenso processo de aprendizagem com minhas próprias imperfeições e em luta diária para manter estes e outros valores que considero vitais na vida. Sempre fui uma pessoa amante do lar, apesar de passar pouco tempo nele devido aos meus compromissos estudantis e profissionais. Antes da pandemia, estava em um ritmo intenso, tinha acabado de ingressar no doutorado e estava dando aula em duas escolas de Salvador, de segunda a sexta-feira e às vezes até no sábado. Quando tinha algum final de semana livre, aproveitava para descansar, colocar a leitura em dia ou ir ao cinema e ao parque.

L.B.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

I.S.: Pouco antes de a pandemia começar, estava disposta a adotar alguns hábitos saudáveis, como dormir um pouco mais cedo, me alimentar nos períodos corretos e fazer alguma atividade física, contudo, com a pandemia, precisei adiar esses planos. Passei a ficar todo o tempo em casa, já que a universidade e o trabalho começaram a fazer parte do ambiente doméstico, agora não somente como extensão, mas dentro do meu espaço-tempo em sua totalidade. Precisei fazer ajustes em casa para poder desenvolver minhas atividades, que só se intensificaram: muitas horas na frente do computador e do celular, estudando e trabalhando, planejando aulas e tirando dúvidas dos alunos pelo *WhatsApp*. Passei a dormir ainda menos e a me alimentar em horários ainda mais irregulares. Tive uma queda na minha produtividade, demandando mais tempo para realizar as atividades que antes do período pandêmico eu conseguia fazer em tempo hábil. Por outro lado, em alguns aspectos houve melhoras, passei a estar mais em casa com a família, realizei cursos de aperfeiçoamento *online*, me dediquei a aprender recursos e a desenvolver materiais didáticos para aplicação no ensino remo-

to e a utilizar diferentes recursos tecnológicos que possibilitaram minha participação em eventos *online* e estar em diversos ambientes, como em aulas de universidades de outras regiões do país, que contribuíram para o aperfeiçoamento dos meus estudos.

L.B.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

I.S.: Nesse tempo, acredito que terei uma visão mais plena de tudo o que está acontecendo, pois ainda estamos imersos nesta situação e perplexos com ela. Contudo, estou segura de que falarei sobre a forma como a pandemia de COVID-19 nos fez perceber a fragilidade da vida da qual, há muito tempo, nós, seres humanos, parecíamos ter esquecido. Falarei de como a pandemia cerceou a nossa liberdade, da preocupação, da tristeza e da empatia por todas as famílias que estavam em sofrimento pelas suas perdas. Também relatarei sobre a internalização dos protocolos de biossegurança e do senso de responsabilidade coletiva, agora redobrado. Para além disso, penso que, no meu discurso, haverá espaço para palavras como gratidão e simplicidade, para explicar como essas palavras foram ressignificadas no contexto pandêmico e se tornaram essenciais para conseguir manter nossa saúde mental e emocional.

L.B.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

I.S.: A princípio foi muito desafiador, pois precisei me desdobrar para entender como ministrar aula e estudar com a total mediação da tecnologia. Também estar muito tempo em tela foi e segue sendo muito difícil, todo o corpo sente, pois é preciso levantar, tirar os olhos um pouco da tela, pois sentia muita dor de cabeça. Precisei me organizar para os momentos das aulas da pós-graduação, momentos de estudo, assim como para fazer os planejamentos das aulas, estudar as ferramentas e recursos tecnológicos, me preparar para ministrar as aulas, reservar tempo para as reuniões e dar suporte pelo *WhatsApp* aos estudantes. Após a superação dessa primeira fase, que misturava sensações de conquista, frustração e o pensamento de que não daria conta de tudo, as coisas começaram a melhorar, apesar da administração do tempo ter se tornado um elemento conflitante. Comecei a entender que eu precisava ser mais paciente e respeitosa com meus limites, com meu tempo, porque nada estava normal, nada estava igual, e assim como eu era flexível com os demais, eu preci-

sava ser mais flexível comigo também e me entender melhor. Foi o que fiz, passei a me organizar e a estruturar melhor meu tempo e, quando não conseguia avançar como planejado, ajustava a ordem das atividades e refazia meu planejamento. Sempre gostei de elaborar materiais didáticos, mas elaborar materiais na pandemia, com as pressões, a necessidade de que os materiais funcionassem completamente de forma remota e que fossem pensados atentando para os diversos contextos e para as variáveis que pudessem surgir constitui uma tarefa extremamente complexa. Aos poucos, estudando fundamentos, estratégias, ferramentas e recursos para o ensino remoto, venho me sentindo mais confiante para elaborar os materiais. Como minhas principais preocupações, tenho: desenvolver materiais que sejam interessantes e significativos para os estudantes; que possam contribuir neste período de pandemia com uma aprendizagem significativa que possibilite o desenvolvimento deles desconstruindo discursos que colocavam (e ainda colocam) em xeque a aprendizagem de forma remota e que possam contemplar as especificidades dos atores da aprendizagem. À medida que tenho acompanhado o engajamento dos estudantes nas propostas, e que, apesar das dificuldades do período, eles vêm demonstrando que tem se feito possível uma aprendizagem significativa, penso que é possível seguir motivado e aprendendo no contexto atual, o que vem me dando maior tranquilidade e forças para acreditar ainda mais no processo de ensino e aprendizagem em contextos adversos. Tenho buscado elaborar propostas em que possamos juntos extrair do formato remoto o que não poderíamos fazer somente no presencial, ou seja, aproveitar ao máximo o contexto em que estamos. Além disso, pudemos fazer algumas atividades com convidados de outros lugares do Brasil e da América Latina, com a finalidade de fomentar um diálogo intercultural a partir de temáticas que pudessem auxiliar no processo de enfrentamento à pandemia. Nesse sentido, o ensino remoto vem dando certo, os estudantes vêm se desenvolvendo de forma satisfatória, com muita dedicação, demonstrando entusiasmo e autonomia, utilizando-se de muita criatividade, estratégias e do domínio dos recursos tecnológicos. Tenho visto a possibilidade de um ensino remoto como significativo, apesar da inegociável falta da presença física e da afetividade mais próxima, assim como das possibilidades e especificidades do formato presencial.

L.B.: Você tem tido dificuldades para atuar como professora/estudante?

I.S.: As maiores dificuldades que tive para atuar como professora e como estudante se fizeram presentes no início da pandemia, como relatado anteriormente; contudo, algumas dificuldades ainda permanecem, como a falta da presença física, do contato mais próximo com os estudantes, colegas e professores, entendendo que a presença física torna a interação entre professor e aluno, assim como entre aluno e aluno, mais próxima e viva; a organização do tempo para o desenvolvimento das atividades, pois no formato remoto há muitas variáveis que podem interferir no tempo, como a queda de *internet* ou a falha de algum aplicativo, por exemplo; problemas com o celular ou computador e com queda de energia, além do fato de alguns estudantes preferirem manter a câmera e/ou o áudio fechados para evitar exposição, porque em dado momento não dispõem de silêncio e, dessa forma, não se sentem confortáveis em participar senão através da escrita. Minha maior preocupação é com o que esses problemas podem e poderão causar no desenvolvimento dos estudantes. E, para finalizar, há a dificuldade em conseguir manter o equilíbrio e a tranquilidade diante da luta pela vida, das experiências adversas, do ritmo intenso e acelerado dessa "nova realidade", o que contribui para a constante sensação de fragilidade da vida e de cuidado com o outro que incide na redução da produtividade, ao requerer maior tempo, esforço e dedicação para a realização das atividades.

L.B.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

I.S.: Sim, logo no começo tive muita dificuldade com a conexão da *internet* e com o acesso às plataformas de aulas, pois não sabia manejá-las. Precisei ampliar minha rede de *internet* e estudar as diferentes plataformas, pois cada professor utilizava uma. Como professora, fui investigando a plataforma escolhida para poder compreendê-la e usá-la da melhor forma possível.

L.B.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

I.S.: Recebi apoio de forma geral; tive reuniões e momentos de aperfeiçoa-

mento para trabalhar no formato remoto, assim como apoio da minha família para trabalhar e estudar em casa, pois são muitas horas de atividades, o que demanda silêncio e toda uma organização para que essas tarefas sejam desempenhadas.

L.B.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

I.S.: Estamos diante de uma nova realidade da própria vida. No que se refere à educação pós-pandemia, a partir de diferentes perspectivas, penso que ela estará amparada pelos formatos presencial e não presencial, recorrerá à criatividade para a resolução de problemas e promoverá um processo de ensino e aprendizagem mais interessante. Haverá uma busca por propostas que objetivem o desenvolvimento de diferentes habilidades dos estudantes em contextos diversos de aprendizagem, o cuidado com a saúde mental e o foco na articulação dos conhecimentos para o desenvolvimento da vida e da sociedade, atentando para os aspectos micro e macro. Acredito no potencial da união entre o modelo presencial e o remoto, com a ampliação de possibilidades que promovam a busca por um processo de ensino e aprendizagem consistente. Contudo, considero que será preciso muito cuidado, estudo e reflexividade, pois, se, por um lado, entendo que o formato remoto propicia possibilidades outras no processo de ensino e aprendizagem, e até de certa forma democratiza o processo educacional, por outro, também pode cercear o acesso educacional, fortalecendo as iniquidades sociais, promovendo ainda mais o abismo da desigualdade social, porque o acesso à *internet*, a aquisição de materiais tecnológicos, a disponibilização de um lugar apropriado para o estudo é ainda uma realidade de poucas pessoas na sociedade brasileira. Além disso, não podemos nos esquecer de que muitas famílias perderam suas fontes de renda, o que ocasionou que muitos estudantes precisassem ajudar em casa, seja realizando estágio ou trabalho parcial, contribuindo para que muitos tivessem que imprimir força extra para reexistir, enquanto outros precisaram também extrair forças para adiar seus estudos, seus sonhos. Assim, o meu desejo é que os governantes do país estejam atentos e sensíveis às necessidades da população brasileira e sejam efetivamente atuantes para a superação destas, bem como que estejam abertos a um diálogo mais próximo com os professores que experienciam a vida e os reveses em sala de aula, e que, com a

pandemia, se lançaram no desafio de promover um processo de ensino e aprendizagem consistente, sem poder esperar até que as autoridades educacionais entrassem em consenso e tomassem medidas que favorecessem o ensino e a aprendizagem no formato remoto. E, para finalizar, penso que a pandemia também vai contribuir para uma educação mais humana e sensível, tendo em vista a formação de um ser humano pleno e de uma sociedade equânime e empática, em que a vida, em todas as suas extensões e suas relações, seja o elemento mais importante.

L.B.: Você acredita que a formação de professores de línguas no pós-pandemia precisa ser ressignificada? Como?

I.S.: Acredito que sim, porque a vida, o tempo, a natureza e os saberes vêm sendo ressignificados e, nesse sentido, a formação de professores de línguas também precisa ser. Penso que precisaremos de uma formação mais sensível, empática e que dialogue com os formatos presencial e remoto, contemplando a criatividade, habilidades outras e possuindo flexibilidade. Entendo que há uma necessidade latente por uma formação que advogue para o poder que as línguas e seus usos têm nos diferentes processos da vida, em como eles promovem processos de submissão, mas também processos de emancipação, em como, através deles, propicia-se a construção da dignidade humana, da justiça social, da integração dos diferentes saberes e diálogos interculturais. Contudo, essa formação pode também deslegitimar, subalternizar, silenciar, rechaçar e vulnerabilizar a vida humana. Sempre pensei que nós, professores de línguas, podemos adentrar em diferentes universos, trabalhar com e em diferentes conhecimentos, que temos uma potencialidade formativa gigantesca, mas é preciso superar os currículos ainda engessados, romper com representações docentes ainda muito tradicionais e ampliar as possibilidades, tendo um diálogo mais aproximado com os discentes, recorrendo às inseguranças, às demandas e às expectativas do dia a dia da educação básica, pois há ainda contextos formativos muito distantes da realidade da sala de aula. Também acredito na necessidade de uma formação de professores de línguas pós-pandêmica que considere sobretudo a vida humana, a integração dos diferentes saberes e o fomento para a construção de processos de reconhecimento e ação de nós, seres humanos, como atores sociais em processo de emancipação por intermédio da educação linguística.

Lívia Baptista entrevista Jaqueline Santos de Souza

Lívia Baptista: Conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Jaqueline Souza: Sou Jaqueline Souza, mulher negra, nordestina, de Salvador / BA, geminiana, artista, mãe de Benjamin, professora de Inglês e Português na rede pública de Salvador e Lauro de Freitas. Tenho 35 anos e leciono há 16, aproximadamente. Desenvolvo pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas a partir dos estudos decoloniais. Antes da pandemia, eu já morava com meu marido e filho e dividia meu tempo entre duas escolas, nas quais eu trabalhava de segunda a sexta em dois turnos, e também com minha família, amigas e amigos. Fazia aulas de dança do ventre aos sábados pela manhã, ia a alguns *shows*, encontrava minha mãe e meu pai mais vezes e via bastante minhas amigas/colegas de trabalho em *shoppings*, cafeterias, bares, praias e em nossas casas.

L.B.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

J.S.: Por ser professora, o trabalho se tornou 100% remoto, o que foi muito angustiante nos primeiros meses, porque a maior parte dos estudantes da rede pública não tem acesso à *internet* para se manter aprendendo com seus professores. Mas pouco tempo depois eu fui convidada a gravar videoaulas de inglês para um canal de televisão local, aulas essas eram exibidas todas as quintas-feiras. Essa foi uma experiência nova para mim, pois falar para uma câmera, uma produtora e um cinegrafista, em vez de ter a companhia de em média 40 estudantes, não ver um sorriso, uma gargalhada, não ouvir uma piada ou chamar atenção pelo barulho extremo ou rir junto com eles foi o mais doloroso, porém essa foi a melhor maneira de manter o ensino, pois televisão a maioria das pessoas possuem. O trabalho e o estudo invadiram a minha casa, mas eu permiti que ambos tirassem demais o tempo da minha família e de mim mesma, reconheço! Foram apenas duas semanas de aulas no doutorado do PPGLINC/UFBA e, de repente, pareceu que meu sonho de voltar a ser aluna tinha acabado, pois a pandemia me forçou a ficar em casa sem fazer nada. E eu não sei não fazer nada, esse é outro problema! Mas havia outras ações além de trabalhar e estudar, a exemplo de estar

mais tempo com meu filho, na época com 3 anos, e ter que auxiliá-lo em muito mais tarefas escolares, dar mais atenção, ceder mais à presença da televisão, brincar mais com ele, e tudo isso foi ótimo, porque eu vi meu filho crescer muito, em estatura, em conhecimento, em simpatia. Eu vi o que as professoras veem, que é o filho de outras mães crescendo muito rápido. Só que eu não sou só mãe, sou esposa, sou estudante, sou pesquisadora, sou eu, Jaque. Então, eu precisava dar conta de tudo isso! Com relação ao trabalho, nós tivemos cortes salariais, então foi necessário aumentar nossa renda familiar e, para isso, eu comecei a dar aulas particulares *online* de PLE, e esse foi dos maiores desafios na minha carreira: lecionar Português para um estudante britânico, de 50 e poucos anos, aposentado, casado com uma brasileira e que virá morar em Boipeba, uma ilha linda, aqui na Bahia. Além dele, preenchi minha semana com outros alunos e alunas de diversas idades que queriam aprender inglês – 7, 10, 14, 35, 41 anos. Diante da grande procura, parei de divulgar minhas aulas porque eu não tinha mais tempo. Também corrigia trabalhos acadêmicos, livros, escrevia, participava de *lives* de dança e do grupo de pesquisa de mulheres cientistas e, concomitante a tudo isso, as aulas na UFBA reiniciaram remotamente, então havia orientação, tirocínio, duas disciplinas semanais e com elas vieram leituras, artigos, ensaios, seminários, vídeos, posts, palestras.... Posso dizer que tive ótimos resultados na pós, no projeto de tese, no trabalho, mas, mentalmente, o resultado, lógico, foi terrível. Tive crise de ansiedade que oscilou entre depressão e síndrome do pânico, diagnóstico que só soube depois de várias sessões de terapia. Antes da pandemia, eu era extremamente resistente, mas me vi obrigada a fazer porque não conseguia sair mais de casa, nem conseguia pensar em outra coisa além de trabalho e estudo; negligenciei a atenção ao meu filho e marido, esqueci do meu corpo, parei de dançar, de treinar, de cuidar das unhas, da pele, esqueci de mim. O *laptop*, o fone de ouvido e o *smartphone* tornaram-se simbióticos e, para eu olhar além das telas, foram necessários remédios, médicos e eu quase sofrer um acidente de carro por ter tido um apagão no volante, uma vez que saí de casa porque não aguentava mais esse aprisionamento físico e mental. Contudo, se agora eu consegui relatar isso tudo, que ainda nem é o todo, é porque eu estou bem.

L.B.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

J.S.: Que foi um período muito difícil, angustiante e triste para a humanidade, que foi o momento político mais revoltante, violento e estarrecedor que vivenciei no Brasil, pois quando pensávamos que nada surpreendente de modo negativo pudesse ocorrer, os jornais noticiavam algo cada vez pior.

L.B.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

J.S.: Como professora da escola pública foi um momento desafiador, já que não havia retorno dos estudantes. Em contrapartida, como aluna me surpreendi, pois sempre preferi aulas presenciais, mas o contato virtual com amigos, professores, secretaria e coordenação do curso era bastante ágil, já que as distâncias e as burocracias foram encurtadas através das ferramentas digitais, mas nada substitui o abraço dos colegas, as confraternizações de final de semestre, as conversas com amigos e amigas, as saídas depois da aula.

L.B.: Você tem tido dificuldades para atuar como professora/estudante?

J.S.: Gostaria de poder me dedicar muito mais aos estudos do que a ser professora neste período, pois as exigências de um doutorado não combinam com 60 horas de trabalho docente. Consegui uma licença para estudos de 40 horas, mas as 20 restantes foram divididas em planejar e gravar videoaulas, publicar no *Instagram* das escolas, enviar atividades para serem impressas e participar de reuniões *online*. As dificuldades também eram em torno de querer equilibrar na mesma proporção trabalho, estudo, casamento e maternidade, mas essas relações foram assimétricas, o equilíbrio era muito difícil, e eu nem me coloquei nessa balança, porque pensar em mim somente era quase impossível. No trabalho tudo era feito remotamente, então não tive receio da contaminação. Nos estudos, considero ter tido ótimo aproveitamento por não haver cansaço físico para me deslocar à universidade, pela rapidez pra contactar os colegas, além de não ter tido gastos excessivos com viagens para participar de eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Enfim, o que constatei é que o tempo continuou com apenas 24 horas e realizar tudo no conforto da minha casa não fez com que ele

se estendesse, mas possibilitou encaixar ainda mais atividades; a dificuldade foi compreender isso para reduzir a quantidade de tarefas.

L.B.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

J.S.: Nenhuma dificuldade a esse respeito, somente oscilações pontuais da *internet*, devido ao excesso de aparelhos conectados, apenas isso.

L.B.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

J.S.: Eu pensei várias vezes em falar sobre isso nos relatos anteriores, mas eu sabia que haveria uma questão específica para falar sobre meu apoio. Eu tive muito mais do que um apoio, eu tive/tenho um parceiro, um companheiro, um confidente, e sem ele eu não daria conta de tudo isso, eu realmente teria surtado se não fossem os alertas que ele me deu. Meu marido, Marcus, pai do nosso Benjamin, sempre esteve comigo e com nosso filho durante a pandemia. Eles foram minhas companhias. Pelo fato de ele estar com Ben mais presente do que eu, foi possível dar aulas *online*, assistir às aulas do doutorado, participar de inúmeros congressos, escrever artigos e capítulos de livros. Eu pude aprender, pesquisar, ler e produzir muito mais do que em períodos anteriores na minha vida acadêmica. Ainda que por diversas vezes tudo isso possa ter sido realizado com meu filho no colo, porque eu queria dividir as atenções com ele e ele também me solicitava, eu teria um desenvolvimento muito mais restrito ou com menor qualidade se não fosse a parceria de Marcus, então a ele sou imensuravelmente grata! Ao meu filho eu peço mais uma vez desculpas pelas ausências, mas a todo instante eu me relembro que sou uma boa mãe, pois ser uma mãe incrível se constrói em cima de ser uma mulher feliz, então eu sou a soma de tudo que eu faço para cada vez mais ser uma pessoa de que meu filho se orgulhe e em quem se espelhe, tendo a certeza de que ele sempre foi/é/será minha melhor escolha.

L.B.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

J.S.: Talvez o ensino infantil seja mais valorizado, não é fácil alfabetizar uma criança em casa, esse é um processo que exige preparo, formação, competência, muita paciência, e as professoras das séries iniciais são mal remuneradas e, por diversas vezes, são vistas como babás e não educadoras. Quem sabe agora a sociedade as enxergue com outros olhos depois de estar em tempo integral com suas crianças? Na educação básica, já constatamos o aumento do fosso que separa estudantes de escolas públicas e particulares, já que a respeito do investimento em tecnologias digitais, os alunos da rede pública estão muito aquém. A preparação para exames que avaliam todos os estudantes no mesmo nível de igualdade, como se todos tivessem as mesmas condições de aprendizagem, também deve ser repensada, pois é preciso implementar políticas públicas que reduzam a distância entre a estrutura das instituições e os contextos de ensino-aprendizagem para posteriormente refletir acerca dos instrumentos avaliativos. Já no ensino superior, em especial na pós-graduação *stricto sensu*, creio que serão ampliadas as discussões em torno do ensino a distância ou semipresencial, já que muitos candidatos a mestrado e doutorado se queixam de aulas diurnas e 100% presenciais, pois é difícil conciliar os estudos, nesse nível acadêmico, com trabalho e família, ainda mais sem o incentivo de recursos públicos, com bolsas que fomentem não só a pesquisa, como também a permanência nas universidades. Anseio que essas reflexões pós-pandemia contribuam com a melhoria da educação pública em todos os níveis de ensino.

L.B.: Você acredita que a formação de professores de línguas no pós-pandemia precisa ser ressignificada? Como?

J.S.: Sim, muito! Em primeiro lugar, é preciso transgredir o conceito de formação, não pensando em formar *para*, mas em dialogar *com*. Num segundo momento, repensar a estrutura da formação docente para que transcenda epistemologias e currículos e amplie conceitos e ações voltados ao lugar de escuta, à afetividade e ao autocuidado; esse é um tripé fundamental para proporcionar qualidade profissional e de vida. Por fim, mas não encerrando por aqui, é preciso conferir a esse diálogo com professores de línguas a sensibilização acerca do

fato que o ensino de línguas, aliado à cultura, à política e à reflexividade, pode gerar efeitos mais significativos não só para a aprendizagem discente, mas para a práxis pedagógica direcionada à vida.

Dedicamos este capítulo à lembrança de Lílian Latties, querida professora, pesquisadora e doutoranda do PPGLinC-UFBA. E, em nome dela, a todos(as) cujas vidas foram levadas pela pandemia.

CAPÍTULO 12

A REALIDADE OUTRA IMPOSTA AOS PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Elizandra Zeulli

No ano de 2019, a pandemia ocasionada pela COVID-19 já assolava parte do mundo. Essa enfermidade e o uso de máscaras, para muitos, parecia distante do Brasil, mas, em março de 2020, aquilo que parecia distante tornou-se familiar e passou a fazer parte da realidade brasileira. Assim, pudemos constatar que, como afirma Kumaravadivelu (2006), as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão interligadas, já que os acontecimentos mundiais afetam a todos. Dito de outro modo, a globalização no mundo é marcada pela comunicação eletrônica, pela *internet*, pela diminuição da distância espacial e temporal e, também, pelo desaparecimento das fronteiras.

Foi nesse contexto pandêmico mundial e de fechamento das escolas que as entrevistas com dois professores da escola básica foram coletadas. Logo, os enunciados foram produzidos em condições de produção de discurso de um contexto sócio-histórico de pandemia da COVID-19, que impôs o distanciamento social como forma de conter a contaminação do vírus e, consequentemente, também o ensino remoto.

Os professores entrevistados ressaltam a relação entre a escola e os estudantes com as tecnologias digitais antes e durante a pandemia, (d)enunciam a falta de apoio governamental, o medo, a resistência e as dificuldades de adaptação dos professores e dos alunos ao ensino remoto.

Além disso, apontam que a pandemia escancarou as desigualdades sociais, a necessidade de letramento digital para estudantes e professores e as diferenças de condições e de acesso de estudantes e professores às tecnologias digitais. Ainda ressaltam a precariedade de recursos e a responsabilização do professor para dar conta do ensino remoto e de todos os seus desdobramentos.

Por fim, refletem sobre os impactos negativos e positivos que a pandemia poderá deixar na educação pós-pandemia em nível individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

CAPÍTULO 13

ENTREVISTAS COM DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Elizandra Zeulli

Gílber Martins Duarte

Kássia Gonçalves Arantes

Elizandra Zeulli entrevista Gílber Martins Duarte

Elizandra Zeulli: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Gílber Martins Duarte: Sou Gílber Martins Duarte, professor efetivo da rede estadual de Minas Gerais, e atuo na educação básica, no ensino fundamental e médio. A propósito da pergunta, vou deter-me na esfera profissional em que atuo. Antes da pandemia, enquanto professor, já vislumbrava as interferências das tecnologias digitais na vida dos adolescentes e jovens e tentava de algum modo criar espaços de leitura e de produção textual-discursiva que incluíssem os jovens da escola presencial em espaços virtuais que, a meu ver, tanto os fascinavam. O celular, para se ter uma ideia, era proibido nas escolas durante as aulas, como se fosse um artigo que ali se encontrava apenas para dispersar a atenção dos guris, quando, na verdade, era simplesmente a extensão de suas vidas concretas para o âmbito da sala de aula. Isso sempre me interpelou, eu pensava, por que, em vez de proibir, punir porque o aluno está usando o celular na sala de aula, não se usa a tecnologia a nosso favor? Nesse sentido, eu criei um *blog* para divulgar produções textuais dos alunos, como foi o caso de Voz Estudantil (www.vozestudantil.wordpress.com), canal no *YouTube* para divulgar atividades orais; grupos de *WhatsApp* para interagir com os alunos, principalmente na divulgação de seus textos; e um *blog* do professor (www.professorgilber.wordpress.com) para postar o material didático que elaborava para ser praticado em sala de aula. Enfim, não é que eu antevisse uma pandemia (rsrs), mas eu sempre procurei lidar com a escola real e com os estudantes reais. Portanto, o que foi uma grande surpresa para muitos profissionais da educação, ter de migrar totalmente para as mídias digitais, o que provocou uma enorme resistência por parte deles, por exemplo, quando tiveram a necessidade de passar o contato de *WhatsApp* para os alunos no auge da pandemia, situação da qual muitos profissionais se queixaram, para mim, por sua vez, não foi um trabalho árduo nem algo de outro mundo, porque eu já estava familiarizado com essas tecnologias e interações virtuais, tentando me aproximar do mundo dos adolescentes e jovens.

E.Z.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

G.D.: Do ponto de vista profissional, como disse acima, não cheguei a ser

pego de surpresa. Mas um fato me chamou atenção: mesmo que muitos adolescentes e jovens tenham muito acesso às mídias digitais, a exclusão digital ainda é muito grande; a imensa maioria não se adaptou ou não teve condições de acompanhar as aulas a distância. Pesaram aí os aparelhos frágeis, os celulares fracos, a dificuldade de pagar *internet* em casa, a ausência de computador nas casas, as plataformas gratuitas do governo muito ruins, incapazes de sustentar uma grande quantidade de acessos, e, pasmem, a dificuldade dos jovens de lidar com os aplicativos educacionais. São muito bons em jogos, em mensagens instantâneas, mas tiveram dificuldades de anexar arquivos em *emails*. Isso me fez perceber como a escola presencial é ainda importante na vida de muitos alunos, inclusive para ajuda na inserção digital. Apesar de ter havido alunos que acompanharam aulas diárias comigo no *Google Meet* usando as mídias digitais atuais, a grande maioria não conseguiu ter acesso ou não se adaptou a essa realidade de aula a distância. Ficaram fazendo tarefas pelo *Google Forms* ou por fotos de caderno enviadas para o *Google Sala de Aula*, mas sem uma interação maior com o professor. Portanto, a pandemia me fez entender que é preciso ter letramento digital na vida dos jovens e na vida de todos, do contrário, mesmo com tantos recursos, ainda não conseguiremos produzir educação de massa de qualidade em situações de exceção, como no caso da pandemia.

E.Z.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

G.D.: Direi que foi uma catástrofe humana, do ponto de vista de que poderíamos ter evitado muitos danos, mas que serviu para repensarmos as nossas práticas enquanto sociedade planetária, as nossas interações individuais, porque o autodidatismo foi colocado à prova na vida de todos, sejam estudantes, sejam profissionais da educação, sejam profissionais de diversas outras áreas que precisaram se reinventar na solidão de seus lares ou de suas famílias.

E.Z.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

G.D.: Conforme disse acima, no que dependeu e depende de mim, eu fiz e faço o meu melhor, dentro das condições que me são possibilitadas. Atendo alunos e pais em grupos e conversas privadas de *WhatsApp*, gravei vários tutoriais sobre a minha

disciplina em meu canal no *YouTube*, principalmente no primeiro ano da pandemia, depois passei a atender no *Google Meet* e no *Google Sala de Aula*, e atualmente temos iniciado o ensino híbrido, em que uma parte do trabalho é realizada de forma presencial na escola, com metade da turma, revezando semanalmente, e deixando uma semana para atendimento *online*.

E.Z.: Você tem tido dificuldades para atuar como professor(a)?

G.D.: Não tenho dificuldades, como também mencionei anteriormente, sinto que os estudantes da escola pública são que os mais tiveram dificuldades de se adaptar à forma de ensino a distância, por vários fatores, e caberia uma pesquisa para tentar mensurar com mais profundidade as causas desses obstáculos.

E.Z.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais?

G.D.: Na verdade, o governo transferiu toda a responsabilidade da infraestrutura para a casa do professor. Como eu já usava as mídias digitais antes da pandemia, para mim, foi tranquilo, mas muitos docentes tiveram dificuldades nessa parte de ter as ferramentas necessárias ou mesmo de saber usá-las. As plataformas do estado, estas, travam muito, principalmente para os alunos que as utilizam de forma gratuita, logo, nós gastamos muito tempo com os alunos que não entendiam porque **não conseguiam** logar nas plataformas, seja para fazer uma simples avaliação diagnóstica ou mesmo para enviar um arquivo pelo *Conexão Escola* gratuito, disponibilizado pela Secretaria de Educação.

E.Z.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais?

G.D.: No âmbito da instituição escola em que trabalho, nós nos ajudamos, como deve ter sido o caso da ampla maioria das escolas. Só depois de um ano que a Secretaria de Educação conseguiu se organizar para oferecer um curso sobre uso das plataformas educacionais do *Google*. Poderia ter sido mais ágil, obviamente, mas infelizmente a posição política do governo não foi de escutar a categoria da educa-

ção; eles (governo e gestores educacionais do alto escalão) queriam a volta das aulas presenciais no auge da pandemia, a Justiça é que impediu. Diante das sucessivas derrotas na Justiça é que começaram a pensar em como melhorar o atendimento, inclusive dando mais autonomia para o professor. No primeiro ano, os PETs (Programa de Estudos Tutorados) vinham prontos, as aulas eram gravadas pela Rede Minas, por um professor de cada disciplina, e os professores da rede eram apenas convidados a corrigir as atividades desses PETs. Como a maioria dos alunos não acessava as aulas da Rede Minas, como o governo imaginou que seria (leia-se, acharam que seria fácil e econômico dispensar o trabalho real do professor das escolas), foram forçados a perceber que precisavam do professor para interpelar os alunos para fazer as atividades, inclusive criando atividades complementares aos PETs. Obviamente, eu sempre fiz tutoriais complementares às aulas genéricas da Rede Minas, que apesar de serem bons professores que as ministravam, careciam do contato com o aluno real e com suas dificuldades reais. Aula não é simplesmente despejar bons conteúdos, isso qualquer canal do *YouTube* faz. O papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem sempre seguirá sendo fundamental. Essa é a verdade.

E.Z.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

G.D.: Os principais impactos, ao meu ver, são: provou que não se alfabetiza sem a presença do professor; provou que não se ensina apenas transmitindo bons conteúdos a partir de uma central *online*; provou que não basta ter muitas tecnologias de ponta, se não houver letramento digital; provou que há muitas desigualdades sociais também no terreno do acesso à educação, pois os estudantes pobres sofreram muito mais do que os estudantes ricos; provou que também é possível ensinar a distância, mas, para isso, é preciso infraestrutura da parte de estudantes e professores, bem como letramento digital de ambos os sujeitos. E, sobretudo, mostrou para toda a sociedade que o trabalho presencial docente continua sendo fundamental se quisermos de fato ensinar crianças, adolescentes e jovens na construção do conhecimento. Esperamos que esses aprendizados se tornem reivindicações públicas de toda a população e não apenas uma constatação fruto de um momento triste de nossa história.

Elizandra Zeulli entrevista Kássia Gonçalves Arantes

Elizandra Zeulli: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Kássia Gonçalves Arantes: Meu nome é Kássia Gonçalves Arantes, tenho 48 anos e sou professora da área de Língua Estrangeira – Inglês da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) há 11 anos. Eu sou mãe de três filhos, professora 40 horas – dedicação exclusiva da rede federal de ensino – e, pouco antes da instituição do isolamento social em função da pandemia de COVID-19, eu havia retornado para cursar o doutorado em Estudos Linguísticos na mesma universidade em que trabalho. Antes da pandemia, eu vivia uma vida agitada, procurando conciliar meus compromissos maternos, profissionais e acadêmicos. Durante a semana, eu ministrava aulas de Inglês para os 8º e 9º anos da referida escola todas as manhãs, excetuando-se as quartas-feiras, as quais haviam sido destinadas para uma das disciplinas do doutorado, mas que foi suspensa após o primeiro e único encontro presencial que tivemos na primeira semana de março de 2020. Além disso, eu ministrava aulas de inglês uma vez por semana, à noite, para um grupo de estudantes do 8º ano Proeja da mesma escola. O período da tarde era destinado ao planejamento de aulas, à preparação e à correção de atividades, aos plantões de assessoramento a estudantes, às reuniões didático-pedagógicas, às reuniões de comissões internas da escola, ao atendimento a pais de estudantes, à participação em projetos de extensão e, desde 2020, à participação em um grupo de pesquisa.

E.Z.: O que mudou na sua vida com a pandemia?

K.A.: Minha vida, assim como a de todos nós, mudou completamente após a pandemia. Primeiramente, eu passei a ficar em casa, o que para mim foi uma grande novidade. Esse confinamento me aproximou de meu núcleo familiar, mas me afastou fisicamente de entes queridos essenciais em minha vida. Além disso, eu passei um período sem qualquer contato com meus estudantes, o que me foi causa de grande angústia, e, quando finalmente iniciamos nossas atividades escolares no formato remoto, passamos a enfrentar múltiplos desafios, que foram desde conhecer as plataformas e suas funcionalidades a aprender a dar aulas para "ícones" numa tela. Por

outro lado, passei a cuidar da minha casa sem contar com a ajuda de terceiros, o que me fez adquirir novos hábitos, como o de cozinhar todos os dias, o que não fazia parte de minha rotina antes da pandemia. Além disso, redobramos os cuidados com a higienização dos alimentos e de quaisquer produtos adquiridos externamente. Uma outra mudança importante foi o gigantesco aumento da utilização das redes sociais e das tecnologias digitais, de uma maneira geral. Como o nosso contato com o mundo externo passou a ser exclusivamente via tecnologias digitais e buscávamos constantemente notícias sobre a pandemia e possibilidades de tratamento e imunização, houve momentos em que me vi num estado de verdadeira intoxicação informacional. Gradativamente, fui me ajustando e reprogramando meus hábitos para minimizar os riscos de uma estafa mental.

E.Z.: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

K.A.: Sei que daqui a vinte anos eu só me lembrarei daquilo que mais me marcou durante a pandemia de COVID-19, como sempre acontece nas memórias que resgato de meu passado. Portanto, acredito que a primeira coisa que contarei será o exorbitante número de mortes ocasionado pela pandemia e o sofrimento delas decorrente. As histórias de famílias dizimadas por essa doença misteriosa, as crianças que já nasceram órfãs das muitas mães que não resistiram ao implacável efeito do vírus em mulheres grávidas, as chocantes imagens de milhares de valas sendo cavadas para depositarem os corpos das vítimas que se avolumavam em períodos de maior descontrole. E contarei também do meu sentimento de medo diante de algo totalmente novo, misterioso e imprevisível: o pavor que sentia por não me julgar capaz de me proteger e aos meus entes queridos mais próximos, ou, pior ainda, de ser a transmissora involuntária de algo muitas vezes fatal, o que me levou a passar pelo menos um ano e meio sem abraçar minha própria mãe. Além disso, contarei também a respeito da realidade política paralela que vivemos durante esse período, tendo sido governados por um indivíduo cuja postura adotada fugia completamente ao meu entendimento. Tivemos o pior governo que poderíamos ter tido no pior momento já vivido por nosso país e por toda a humanidade desde que habito este planeta. Por outro lado, eu contarei sobre a experiência inédita de conviver intensamente com meu marido e três filhos 24 horas por dia, num confinamento que se configurou um

enriquecedor processo de aprendizado mútuo. Em face de tantas ausências, essa presença será para sempre lembrada.

E.Z.: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

K.A.: Eu definiria minha experiência com a educação remota neste período de pandemia como multifacetada. Num primeiro momento, diante da clara impossibilidade de um outro formato de educação, eu desejei ardentemente a oportunidade de adotar a educação remota para que eu pudesse de alguma forma voltar a conviver com meus estudantes. Nesse período, eu procurei me capacitar por meio de cursos de formação e participei de vários eventos *online* – as famosas "*lives*" –, tão constantes no período inicial da pandemia. Inicialmente, enquanto se batalhava por um edital de inclusão digital que permitiria aos nossos estudantes em situação de vulnerabilidade social terem acesso às tecnologias digitais para acessarem as aulas, a nossa escola adotou um sistema de roteiros de estudos dirigidos que eram enviados para as casas dos estudantes sem qualquer contato entre nós. Confesso que foi um período de grande frustração pessoal em virtude da falta de comunicação. Essa via de mão única nos deixava totalmente às cegas com relação ao processo de aprendizagem de nossos estudantes, pois não era possível avaliar se o acesso à informação de fato acontecia. Num segundo momento, cinco meses após a suspensão das aulas presenciais, passamos a adotar a educação remota com a oferta de aulas síncronas e assíncronas, o que foi para mim motivo de grande euforia inicial. No primeiro mês, utilizamos a plataforma para videoconferências *MConf*, que, apesar de não ser uma plataforma com um *layout* muito atrativo para o público adolescente, nos atendeu bem nesse primeiro momento. Após esse período, assim que foram concluídos os trâmites burocráticos do convênio com a Microsoft e os docentes terminaram o curso de capacitação, adotamos a plataforma *Microsoft Teams*, que funciona tanto como uma plataforma para videoconferências (atividades síncronas) quanto como ambiente para administração de conteúdo para atividades assíncronas. O início da experiência foi um misto de empolgação e insegurança por se tratar de um formato de trabalho novo, dentro de um ambiente até então desconhecido, mas que nos abria possibilidades de finalmente voltarmos a interagir com nossos estudantes. E esse

desejo de interação tem sido, no entanto, a causa das minhas maiores frustrações nesse processo todo, porque, a partir desse momento, já estávamos instrumentalizados para interagirmos, ainda que por meio de uma tela, mas a realidade tem sido bem diferente daquela por mim idealizada. Em função de múltiplas razões, a maioria de nossos adolescentes se recusa a abrir as câmeras, o que precisa ser respeitado, mas incontestavelmente prejudica a desejada interação. Enquanto professora de línguas, eu sinto a necessidade de diálogo, de troca, de olho no olho. Conversar com um ícone com duas iniciais inscritas não é algo nem de longe interativo. E para agravar a situação, ainda há casos de estudantes que argumentam não terem acesso ao microfone, e se comunicam durante a aula exclusivamente via *chat*. Essa situação é um grande desafio, porque sabemos que, salvo alguns casos cujas dificuldades são realmente técnicas, na maioria dos casos há questões emocionais envolvidas. Temos a consciência de que nem todas as justificativas para o não acesso ao microfone são reais, e que muitas vezes a causa é falta de motivação ou medo de exposição, ambos sentimentos comuns ao público adolescente, mas que foram exponencialmente agravados nesse formato remoto de educação. E essa falta de motivação tem repercutido também no envolvimento dos estudantes com as atividades assíncronas, as quais têm sido realizadas por uma média de 50% dos alunos. Apesar da adoção de inúmeras estratégias, como criação de arquivos de acompanhamento pela direção da escola, conversas particulares via *chat*, esclarecimentos semanais durante os encontros síncronos sobre o risco de reprovação, convocação de reuniões de pais, ainda há muitos estudantes que nos parecem não conseguir reagir. E isso tem sido motivo de grande preocupação.

E.Z.: Você tem tido dificuldades para atuar como professor(a)?

K.A.: A minha dificuldade se encontra basicamente na falta do olho no olho, confesso. As questões técnicas às vezes nos desafiam, mas são rapidamente contornadas. Mas a falta de interação, não. É muito difícil dar aula para alguém cuja "presença" me falta. Hoje valorizo mais que nunca as trocas de olhares durante nossas aulas, pois os olhos de meus estudantes me dizem se estão entendendo o conteúdo discutido, se estão envolvidos na proposta da aula, se estão entediados, se estão assustados, se estão precisando de mim. Esse, portanto, tem sido meu grande desafio.

E.Z.: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais?

K.A.: Não tive nenhuma dificuldade com infraestrutura e reconheço o quanto sou privilegiada nesse sentido.

E.Z.: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais?

K.A.: Sim, tive total apoio institucional e familiar. A direção de nossa escola não mediu esforços para encontrar a melhor solução em cada momento desta pandemia, e teve sempre um olhar muito cuidadoso para todas as necessidades de cada docente, de cada discente e de cada técnico. Posso dizer o mesmo sobre minha família, que me ajudou, inclusive, a criar um "espacinho" dentro de casa que hoje é utilizado para minhas atividades profissionais.

E.Z.: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

K.A.: Essa é uma excelente pergunta, mas extremamente difícil de ser respondida. Sem dúvida haverá muitos impactos, tanto negativos quanto positivos. Num nível micro, ou seja, individualmente falando, tais impactos dependem da faixa etária, da classe social, da forma como o indivíduo tiver experienciado a educação remota durante a pandemia. Há projeções de grandes perdas, mas considero difícil generalizarmos. Por exemplo, uma criança que se encontrava em fase de alfabetização no ano de 2020 tem grandes riscos de sofrer os impactos da pandemia por muitos anos, caso ela não tenha tido um acompanhamento familiar capaz de compensar essa falta. E há ainda outras pequenas coisas que podem ter um impacto imprevisível. Tomemos como exemplo uma situação corriqueira de uma turma de Alfabetização Inicial em circunstâncias não pandêmicas. Normalmente, as crianças fazem visitas à biblioteca, exploram os livros e os levam para casa semanalmente, o que incentiva o gosto pela leitura, promove hábitos etc. O impacto, nesse caso, pode ser tanto a não criação do hábito e o não desenvolvimento do gosto pela leitura como a posterior liberação de um forte desejo represado que poderá levar a criança a tentar compensar

posteriormente essa perda inicial. Usei esse exemplo bem pontual para conjecturar a respeito da não previsibilidade desses impactos num nível mais micro. Muitos outros exemplos poderiam ser dados relativos a outras faixas etárias. Coletivamente falando, ou seja, num nível mais macro, arriscaria afirmar que a educação nunca mais será a mesma. Aprendemos a valorizar coisas antes negligenciadas, como a simples "presença". Entendemos a importância da convivência, da troca, da interação. Eu prevejo, no futuro, um investimento maior ainda nas relações sociais em nossas salas de aula e escolas. Por outro lado, eu acredito que tudo que fizemos com as tecnologias digitais para que fosse possível oferecer a educação em formato remoto, ainda que em caráter "emergencial", serviu como mostra do poder da tecnologia para ampliar o alcance da educação. No meu entendimento, foi uma forma de quebrar o preconceito contra a educação a distância. Muitos foram convencidos de que as ferramentas que já estavam aí a nosso dispor podem efetivamente encurtar distâncias, enriquecer os processos didático-pedagógicos, promover intercâmbios interinstitucionais e levar o ensino até áreas mais remotas. Mas, para isso, políticas públicas de inclusão digital precisam ser adotadas e a *Internet* precisa ser oferecida a todos, assim como a energia elétrica. Conjecturei mais a respeito dos impactos a médio e longo prazo, mas tenho refletido constantemente sobre quais serão esses impactos a curto prazo, quando estivermos todos reunidos em nossas salas de aula novamente. Quais serão as sequelas afetivo-emocionais que enfrentaremos?

CAPÍTULO 14

NAS MÃOS DOS SURDOS: DILEMAS DA PANDEMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EM LIBRAS

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Ivani Rodrigues Silva

No início da pandemia, em abril de 2020, os resultados do Monitoramento Global de Fechamento de Escolas gerados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelaram que 90% dos estudantes em todo o planeta não estavam frequentando o ensino presencial em virtude da pandemia (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020).

No Brasil, em julho de 2020, Kumada *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa intitulada "Inclusão escolar em tempos de pandemia", com a participação de 3.258 pessoas de todo o país, sendo 1.594 docentes da educação básica que indicaram ter alunos público-alvo da educação especial (grupo no qual as pessoas surdas são incluídas pelo ordenamento jurídico nacional). Em seus resultados, 92% dos participantes declararam estar realizando alguma atividade de ensino remoto desde o início da pandemia do novo coronavírus. Diante disso, é válido pontuar que, até a data da pesquisa, 8% das escolas ainda não haviam se organizado para a oferta de uma alternativa à suspensão das aulas presenciais.

Dentre as escolas que estavam oferecendo um ensino remoto, foram destacadas como estratégias o uso de material impresso, *internet*, rádio, televisão e o contato via telefone ou celular (Kumada *et al*., 2020; Pagaime *et al*., 2020). Assim, apesar de os adventos da globalização terem contribuído para uma geração de nativos digitais acostumados com as virtualidades do papel, computador ou celular (Barton; Lee, 2015), na premência do ensino remoto, testemunhamos uma grande dificuldade por parte de docentes, familiares e estudantes no uso das tecnologias da informação e comunicação.

As razões para essa dificuldade podem ser de ordem diversa, desde o desconhecimento para a manipulação de aplicativos e plataformas virtuais adotados pelas escolas, até a limitação (sobretudo econômica) enfrentada para se obter *internet* e equipamentos de qualidade para preparar, ministrar, assistir, compartilhar e avaliar as aulas.

Desse modo, não causa espanto o fato de aproximadamente 60% dos professores da pesquisa de Kumada *et al.* (2020) terem declarado fazer uso de material impresso como estratégia de ensino remoto. Contudo, chama a atenção que apenas 8,8% de docentes da sala de aula comum e 14,7% de docentes do Atendimento Educacional Especializado, Classe ou Escola Bilíngue para surdos ou classe ou escola

especial tenham indicado que esse material impresso estava acessível para surdos com alguma ilustração e/ou tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Kumada *et al*., 2020; Pagaime *et al.*, 2020).

De fato, os desafios enfrentados para a garantia da educação de surdos não são recentes, mas podem ter sido potencializados pela mediação do ensino remoto adotado na maior parte dos espaços educacionais durante a crise ocasionada pelo novo coronavírus. Como problematizou Sousa Santos (2020), muitos já se sentiam em quarentena antes da pandemia, dadas as restrições de acesso vivenciadas diariamente por esse grupo. Contudo, o autor destaca que, durante a "nova quarentena", frequentemente passaram a depender de alguém que precisava a violasse para lhes prestar apoio.

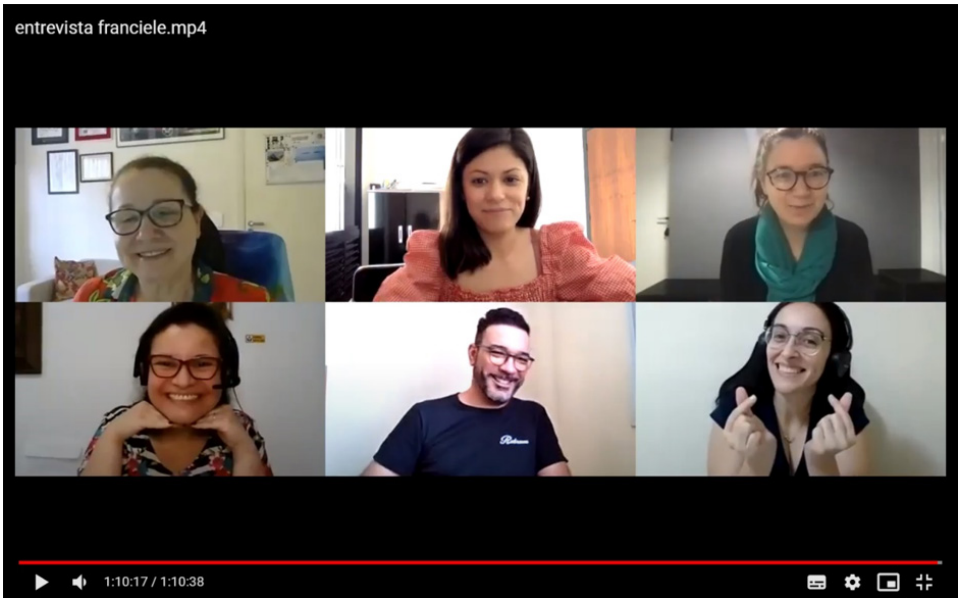
Com base no contexto sociolinguisticamente complexo da surdez e reconhecendo as comunidades surdas como grupos linguísticos minoritários, minoritarizados e invisibilizados (Cavalcanti, 1999, 2011), no próximo capítulo serão apresentadas cinco entrevistas realizadas com pessoas surdas. Tais entrevistados vivenciaram a pandemia sob diferentes perspectivas e identidades, dentre eles, um estudante de graduação de uma instituição pública, um estudante de graduação de uma instituição privada, um estudante de pós-graduação (mestrado) de uma instituição pública, um docente da educação básica de uma instituição particular, um docente de ensino superior em instituição pública e familiar surda de crianças surdas em idade escolar.

Para desvelar a humanidade desses agentes educacionais, as professoras Ivani Rodrigues Silva e Kate Mamhy Oliveira Kumada convidaram os professores Marcio Hollosi, Talita Manzano Marçola, Francielle Cantarelli Martins, Karina Vaneska Pereira de Carvalho e Erik Honorato Nunes para compartilharem os dilemas da pandemia para uma educação em Libras.

Todas as entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2021 pela plataforma *Zoom*, gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas com a ajuda dos alunos de mestrado Leonardo dos Santos Batista e Leilane Morgado Bispo.

A entrevista com a professora Francielle foi conduzida pelas professoras Ivani e Kate, mediada pelos tradutores e intérpretes de Libras da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a saber: Juliana Fernandes, Rogério Timóteo Tiné e Priscila Fernandes da Silva (Imagem 1).

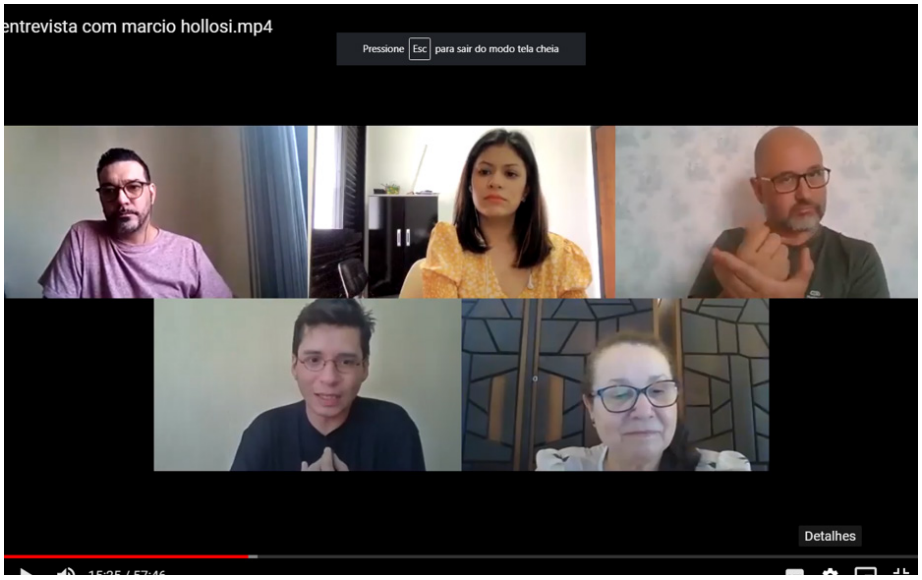
Imagem 1: Print da tela da entrevista com a Profa. Dra. Francielle



Legenda: Da esquerda para direita e de cima para baixo: Ivani, Kate, Francielle, Juliana, Rogério e Priscila

A entrevista com o professor Marcio também foi acompanhada pelas professoras Ivani e Kate, mediada pelos tradutores e intérpretes de Libras da UFABC Rogério Timóteo Tiné e Eric da Silva (Imagem 2).

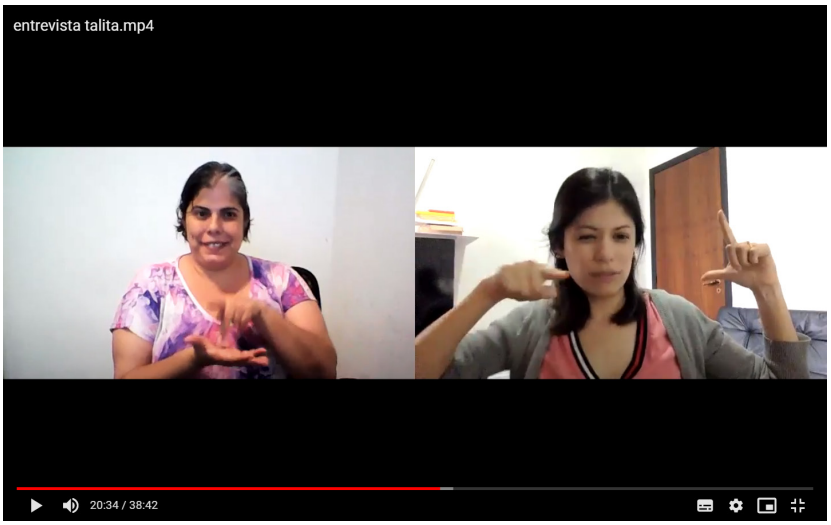
Imagem 2: Print da tela da entrevista com o Prof. Dr. Marcio



Legenda: Da esquerda para direita e de cima para baixo: Rogério, Kate, Marcio, Eric e Ivani

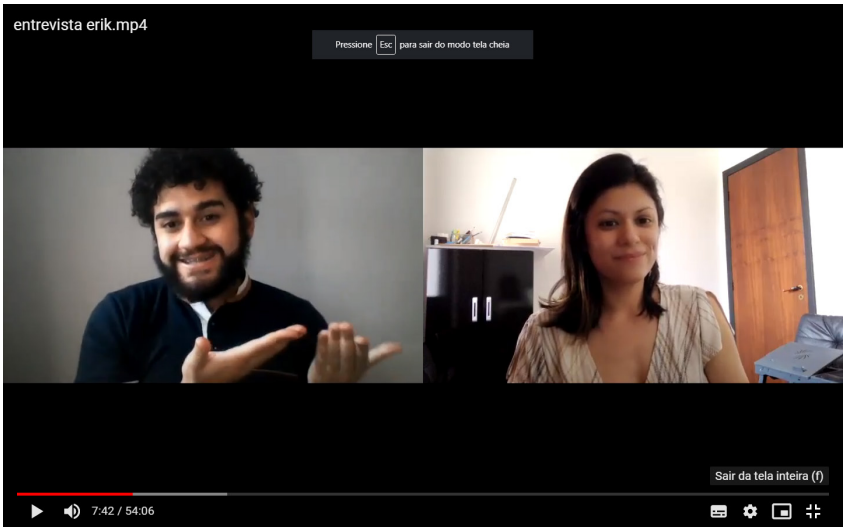
Por sua vez, as entrevistas com as professoras Karina e Talita e com o aluno e instrutor de Libras Erik foram feitas diretamente em Libras pela professora Kate e pelos convidados (Imagens 3, 4 e 5). Na Imagem 5, é possível conferir que a tela da entrevista foi dividida com um editor de texto que servia como rascunho para registrar as ideias manifestadas em Libras pela professora Karina. A entrevistada optou por criar uma versão inicial desse documento antes da entrevista, pois recebeu o roteiro de perguntas com antecedência e o trouxe para o *Zoom* com suas primeiras reflexões esboçadas.

Imagem 3: Print da tela da entrevista com a Profa. Talita



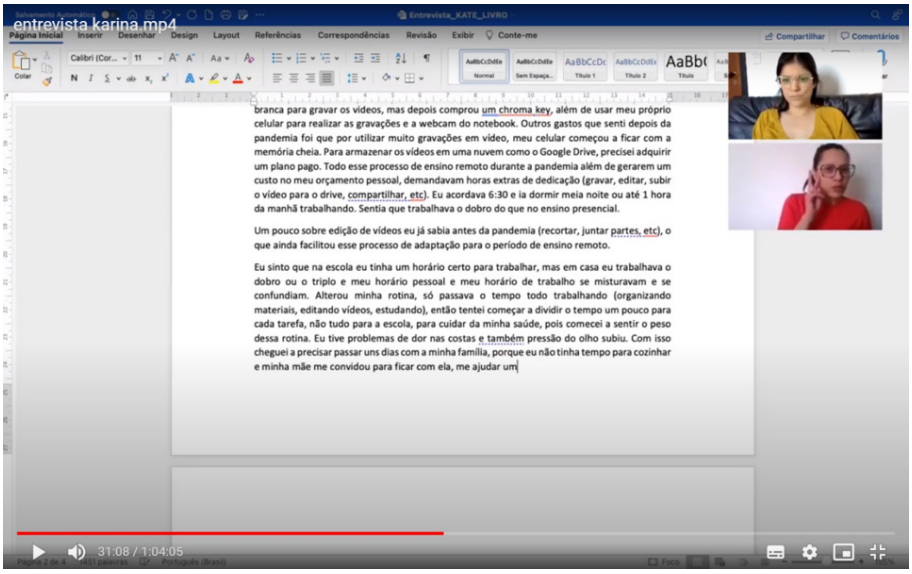
Legenda: Da esquerda para direita: Talita e Kate

Imagem 4: Print da tela da entrevista com o discente e instrutor de Libras Erik



Legenda: Da esquerda para direita: Erik e Kate

Imagem 5: Print da tela da entrevista com a Profa. Karina



Legenda: De cima para baixo: Kate e Karina

A primeira entrevista, feita pelas professoras Ivani e Kate, foi com o professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/*campus* de Guarulhos) Marcio Hollosi (Imagem 6). Além de ser uma pessoa surda, Marcio é pesquisador na área de Libras, Surdez, Educação Especial e Inclusiva, Inclusão Social, Formação de Professores e Educação Bilíngue para Surdos. Fez doutorado em Educação e Saúde na Unifesp com a tese intitulada "Professor Surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue". É mestre em Educação e Saúde (Inclusão Social), especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Auditiva, e graduado em Pedagogia. Foi aprovado no exame de Proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É pesquisador e coordenador do grupo de estudos e pesquisas Identidade e Cultura Surda (Geics) e cadastrado no CNPq e no projeto "A literatura infantil no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na educação de surdos em perspectiva inclusiva (Prolie-Libras)", ambos na Unifesp. Pesquisador ainda do Grupo Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (Ilcae), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e do grupo de pesquisa em Inclusão Educacional e Formação (ISEF), da Unifesp.

Imagem 6: Sinal pessoal de Marcio

A segunda entrevista foi conduzida pela professora Kate Kumada, e a convidada foi a pedagoga surda Talita Manzano Marçola (Imagem 7), formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação de Surdos. Talita atua como pesquisadora do grupo de pesquisas "Surdos e Libras", cadastrado no CNPq, da Universidade Federal do ABC, além de ser professora de educação básica do Instituto Seli (um colégio bilíngue de educação para surdos), onde é responsável pelo ensino de Libras e de Transversalidade na Matemática. Em virtude da pandemia, como a maioria dos professores no país, Talita passou a maior parte de 2020 e 2021 desenvolvendo atividades de ensino remoto em sua casa, onde mora com seu marido, também surdo, e seu cão. Os depoimentos de Talita partem, portanto, dessa vivência docente na educação básica junto a estudantes que, assim como ela, são surdos utentes da Libras.

Imagem 7: Sinal pessoal de Talita

A terceira entrevistada foi a professora Francielle Cantarelli Martins, surda e mãe de duas crianças surdas. É formada em Psicologia pela UCPel; em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Maria; e especialista em Educação Especial e Libras pela Faculdade Eficaz, de Maringá. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, com bolsa da Capes, e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas e coordenadora do projeto de pesquisa "Pedagogias culturais surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas, concepções e possibilidades através da tecnologia – Parte II". Participa do grupo de pesquisa: Léxico e Terminologia em Libras: Tradução, Validação e Tecnologia, com experiência na área de Psicologia e Linguística Aplicada com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística em Libras, Psicologia da Surda e Educação Surda (pedagogias surdas).

Imagem 8: Figura baseada na foto de Francielle

Contribuindo com mais um depoimento surdo, a professora Karina Vaneska Pereira de Carvalho (Imagem 9) foi entrevistada pela professora Kate Kumada para compartilhar sua experiência durante a pandemia como docente da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e de uma escola particular bilíngue para surdos, o Centro de Educação para Surdos Rio Branco, situado em Cotia / SP. Além de professora da educação básica, Karina compartilha os desafios como discente de

graduação e pós-graduação em duas instituições públicas, pois, em 2020, iniciou o curso superior em Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o mestrado em Engenharia e Gestão da Inovação na Universidade Federal do ABC (UFABC), tendo sido diretamente impactada pelas medidas de isolamento social e pelo fechamento das atividades escolares e acadêmicas em virtude da pandemia causada pelo coronavírus. Karina já tem formação em Pedagogia e em Administração, é especialista em *Marketing* e em Libras e participa desde 2019 do grupo de pesquisas Surdos e Libras, da UFABC, cadastrado no CNPq. Durante a pandemia, precisou reorganizar suas atividades de estudo e trabalho para serem realizadas em sua casa, onde mora com seu marido, também surdo.

Imagem 9: Sinal pessoal de Karina

A última entrevista foi uma conversa entre a professora Kate Kumada e o estudante surdo de graduação em Biologia Erik Honorato Nunes (Imagem 10). Além de ser aluno da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), uma universidade privada do município, Erik desenvolve pesquisas e iniciação científica na Universidade Federal do ABC (UFABC) desde 2019 e é instrutor de Libras como segunda língua para ouvintes em cursos livres do Instituto Seli. Durante o isolamento social exigido para conter o avanço da contaminação pela COVID, Erik passou a realizar as atividades acadêmicas e de trabalho da sua própria casa, onde mora com sua família, composta por mãe, pai, irmã e dois cães, sendo todos esses ouvintes. Assim, Erik compartilha conosco em sua entrevista um pouco da sua experiência durante a pandemia, especificamen-

te a partir do seu olhar como estudante em um curso que possui a necessidade de aulas em laboratórios e visitas de campo, bem como do acompanhamento constante de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para mediação da comunicação entre ele e seus professores e colegas ouvintes. O entrevistado nos brinda ainda com depoimentos sobre sua atuação como instrutor de Libras e sobre os desafios de ensinar uma língua visuoespacial dentro dos limites da lente da sua *webcam*.

Imagem 10: Sinal pessoal de Erik

A professora Ivani Rodrigues Silva é docente na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É bacharel em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, e obteve seu título de mestre em Linguística e de doutora em Linguística Aplicada pelo mesmo instituto. É líder do grupo de pesquisa do CNPq intitulado "Educação intercultural bi/multilíngue: ensino de português como segunda língua para surdos" e faz parte do GT da Anpoll "Interculturalidade, Linguagem e Educação", além de ser membro do GT "Transculturalidade, Linguagem e Educação", da Anpoll. Atua no Cepre/Unicamp, tendo sido sua coordenadora no período de 2017/2021, e é professora do curso de Fonoaudiologia da Unicamp e dos cursos de especialização, mestrado e doutorado voltados para a área de educação bilíngue para surdos. Os seus interesses de pesquisa situam-se nas seguintes áreas: ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos; construção de materiais de ensino; educação bi/multilíngue para surdos como minorias linguísticas.

Imagem 11: Figura baseada na foto de Ivani

Imagem 12: Sinal pessoal de Kate

A professora Kate Mamhy Oliveira Kumada (Imagem 12) é pedagoga com habilitação em Educação Especial na área de Surdez pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com aprimoramento e especialização em "Surdez: desenvolvimento e inclusão em Libras", mestrado em Linguística Aplicada pelo IEL da Unicamp e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É docente da Universidade Federal do ABC (UFABC) e orienta trabalhos de iniciação científica e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* na mesma universidade, além de coorientar alunos do mestrado no IEL da Unicamp. É líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq "Surdos e Libras (SueLi)". Atua na educação a distância desde 2008, em

cursos de extensão, graduação e pós-graduação, acumulando experiências em instituições públicas e privadas como tutora presencial e a distância, monitora, coordenadora, conteudista e comunicadora, orientadora de banca de trabalhos de conclusão de curso etc. Durante a pandemia, em 2020, teve sua primeira filha, Catarina, sofrendo com o medo e as várias restrições oriundas das recomendações de isolamento social desse momento. Em 2021, Kate perdeu sua mãe, Iraci, vítima de COVID-19, aos 61 anos. Assim, essa educadora tem por essa temática o olhar sensível da maternidade e do luto vividos no período da crise causada pelo novo coronavírus e espera que esta obra contribua para registrar os impactos de uma das maiores epidemias da história do planeta.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAVALCANTI, M. do C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta,** [*s.l.*], v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. do C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? *In*.: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras; 2011. p.171-185.

KUMADA, K. M. O.; PAGAIME, A.; DRAGO, S. L. dos S.; PRIETO, R. G.; FERRARI, D.; ARTES, A. **Informe pesquisa**: inclusão escolar em tempos de pandemia. Fundação Carlos Chagas, 2020. 12p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/INCLUSAO_ESCOLAR_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

PAGAIME, A.; ARTES, A.; MELO, D. C. F. de; KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G; DRAGO, S. L. d. **Informe pesquisa**: inclusão escolar em tempos de pandemia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 17 mar. 2021.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Covid-19**: impact on Education, Paris, 2020, Recuperação da Covid-19. Disponível em: https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response. Acesso em: 10 dez. 2021

CAPÍTULO 15

ENTREVISTAS COM ALUNOS, PROFESSORES E FAMILIARES SURDOS

Kate Mamhy Oliveira Kumada
Ivani Rodrigues Silva
Marcio Hollosi
Francielle Cantarelli Martins
Karina Vaneska Pereira de Carvalho
Talita Manzano Marçola
Erik Honorato Nunes

Ivani Rodrigues Silva e Kate Mamhy Oliveira Kumada entrevistam Marcio Hollosi

Ivani: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Márcio: Olá, boa tarde, agradeço o convite para esta entrevista, meu nome é Marcio Hollosi, este é meu sinal (toca a bochecha direita com a palma da mão direita com os dedos distendidos e unidos). Sou professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) já há sete anos, e anteriormente trabalhei em escolas para surdos em São Caetano / SP; trabalho há 21 anos com a educação de surdos. Sou formado em Pedagogia, em seguida fiz uma pós-graduação na área de Educação de Surdos e de Educação Inclusiva. Posteriormente, fiz mestrado e doutorado na área de Educação para a Saúde. Vou explicar a razão do meu sinal. Meu sinal é assim, porque lá atrás, há muitos anos, sempre que estava em sala de aula, eu ficava sentado com a mão no rosto e não percebia nada, tudo acontecia e eu com a mão no rosto, essa era minha característica. Por isso, me deram esse sinal. Isso foi há muitos anos, eu estudava em uma escola de ouvintes e o pessoal ficava conversando e eu sempre lá sentado, sem muita interação. Por isso meu sinal permaneceu assim, virou minha marca registrada.

I: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19? Você tem tido dificuldades para atuar como professor/aluno?

M: Então, antes da pandemia eu vivia normalmente, desenvolvia meu trabalho normalmente. Quando surgiu a pandemia do coronavírus, começamos a ficar bastante preocupados, pensando em como seria nosso trabalho de ensino de Libras a distância. Como eu resolveria esse problema? Qual seria a solução? Demorou quatro meses e foram feitas muitas discussões e alinhamentos com os professores da Unifesp para saber como eles iriam fazer para se engajar no ensino remoto. Na minha casa, por exemplo, não tinha uma boa iluminação, eu ficava preocupado como iria ficar a qualidade da gravação, eu não estava acostumado a fazer aula com gravação, só as presenciais mesmo, então tivemos que desenvolver isso sem ter muito preparo. Depois, começamos a procurar soluções técnicas, do tipo iluminação, câmera de

qualidade, pois não tínhamos disponibilizado isso. A partir daí, precisamos pensar como seria o ensino de Libras, precisamos pensar em relação aos alunos: como eles iriam fazer? Se eles teriam disponibilidade de assistir esse curso a distância, como seria isso? Alguns alunos não tinham câmera, ou aparelhos para isso. Então, como professor, comecei a sinalizar e a prestar mais atenção nisso, na configuração da mão e na expressão facial, e isso me deixou meio constrangido, pois no olho no olho nós conseguimos perceber e no ensino remoto isso não acontecia. Alguns alunos não tinham acesso à câmera, outros tinham; alguns, apesar de terem acesso, às vezes não abriam a câmera, tinham vergonha de mostrar o seu espaço, não sabiam como ia funcionar isso. Foi difícil, a gente foi se desenvolvendo e se adaptando a essas angústias e a esses constrangimentos. No ano passado (2020), eu comecei a dar aulas de Libras, mas, neste ano (2021), mantivemos o acesso remoto e essa situação vai até o ano que vem (2022); acredito que vamos nos organizar dessa maneira. Mas agora já nos adaptamos, já pensamos numa solução, na melhor forma de ter as aulas, apesar de ainda termos uma preocupação constante com os alunos, principalmente com aqueles que não têm o acesso aos materiais em casa, aqueles que não abrem a câmera. Então fica difícil o trabalho de Libras remoto por essa questão. Agora, com as aulas gravadas, nós tentamos melhorar cada vez mais, comprando alguns objetos, tais como aquela luz circular (*ring light*); tivemos que comprar, não é? Foi preciso fazer adaptações em casa, no espaço doméstico, e depois, na Unifesp, pudemos ter um curso que nos apoiou e nos ajudou a preparar as aulas a distância, a gravar e a operar da melhor forma possível.

Então, hoje, já estamos mais preparados, mas, no ano passado (2020), foi horrível, agora nós já nos acostumamos, já sabemos mais sobre ensino a distância, em torno de 50% das aulas são gravadas e postadas no *Classroom*, a outra metade é de aulas síncronas. Mas não estou completamente feliz com isso, pois acho muito importante o contato presencial para ensinar Libras, faz muita falta essa troca e essa interação que tínhamos nas aulas presenciais. Eu ainda não me acostumei completamente, ainda não estou completamente acostumado com o ensino a distância.

Kate: Você já teve contato com ensino a distância antes? Eu sei que lá na Unifesp tem um centro a distância, né? É um polo lá.

M.: Antes da pandemia eu nunca tinha trabalhado com educação a distância (EaD) ou ensino remoto (ER), nunca a distância, sempre presencialmente. Por isso, quando começou a pandemia de COVID-19, isso demandou que eu estudasse outras formas de ensinar e gravasse as aulas. Eu me senti muito mal, pois não tinha experiência com a EaD. A Unifesp, no quarto semestre, fez um curso de apoio para me ensinar como fazer as gravações, as melhores formas de se fazer. Eles oferecem esse suporte, então eu tive esse privilégio.

I: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis? Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

M: A Unifesp organizou cursos de suporte para apoiar os professores, para nos informar sobre como deveríamos fazer para gravar as aulas, deu apoio e tudo o mais. Mas nós tivemos uma dificuldade anterior: por exemplo, às vezes, não tinha conexão para fazer a postagem, às vezes, o vídeo ficava embaçado, sem qualidade. Por exemplo, no ano passado, teve gravações que ficaram ruins porque aqui em casa eu tinha um plano básico de *internet*, era doméstico. Depois da pandemia, eu tive que usar computador e a *internet* no máximo, precisei elevar o nível, trocar o plano da *internet*. Troquei o computador por um melhor. Então precisei me organizar, arrumar ferramentas, trocar a *internet* por uma com velocidade mais alta, mas, às vezes, mesmo assim, ainda há situações inesperadas, como, por exemplo, a *internet* cair; às vezesm tem problemas de conexão, tem alunos com *internet* bem ruim ou que não têm acesso à *internet* de suas casas. A Unifesp pensou nessa população. Ela emprestou *notebooks* com *internet* para entregar aos alunos; se o aluno não tinha essas ferramentas, a Unifesp auxiliou, entregando esses recursos. Em suma, no começo foi difícil, mas depois, em outubro mais ou menos, melhorou muito, pois os alunos puderam receber esses recursos [da universidade], a imagem [das aulas] ficou boa, os alunos começaram a participar mais. Mas no começo não era assim! Então foi só depois que a Unifesp forneceu os recursos para professores

e alunos que tivemos mais qualidade do ensino; hoje mesmo está muito bom, contudo, ainda prefiro o presencial.

I: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia? Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19? Qual o impacto da pandemia na educação?

M: Estou pensando, realmente eu não sei se é verdade ou não. Mas eu acredito que, depois que findar este processo epidêmico, quando voltarmos à educação presencial, alguma coisa vai mudar. Principalmente o relacionamento dos alunos, a quantidade de alunos (em sala de aula) pode inclusive ter um decréscimo. Também pode acontecer, o que penso e tenho percebido, a economia do país, a verba que é destinada à Unifesp, é melhor neste momento domiciliar do que quando o ensino era ofertado presencialmente. Além disso, o sistema remoto tem ajudado nas reuniões dos professores, esse tipo de trabalho vai continuar sendo remoto. Os conselhos, as orientações, acredito que essas modalidades poderão continuar assim, também remotas. Por exemplo, não precisamos sair de casa, pegar trânsito e todos os transtornos de locomoção. É só estar em casa e abrir o *notebook* e já entrar na reunião. Esses são pontos positivos. Mas no trabalho remoto eu tenho percebido que a gente tem trabalho dobrado, triplicado, MUITO mais do que se estivéssemos no presencial, eu percebi isso. Porque antes eu ia até a Unifesp, abria o computador e fazia meu trabalho, mas chegava em casa e acabava, eu podia descansar. Agora não, ficamos conectados o tempo todo com reuniões e mensagens. E isso tem causado desconforto em todos nós. Esse é um aspecto negativo dessa situação.

Eu acredito que permanecerá 50% desta forma, um hibridismo, entre presencial e remoto. Com as reuniões sendo nesse modelo a distância, as experiências das reuniões foram mais positivas do que aquelas presenciais. As orientações, os congressos remotos diminuem os custos, não há necessidade de pagar hotel, translado, alimentação. Em todo o território brasileiro você consegue participar dos congressos. Quando eram presenciais, tinha bem menos pessoas, agora, na modalidade EaD, tem participantes de várias regiões, pessoas com baixa renda conseguem participar de congresso, quando, na modalidade presencial, não era possível. Então, nesses aspectos, a distância é positiva. Também os surdos e ouvintes do Brasil estão forman-

do redes de trocas de diversos locais, conseguindo participar dos grupos de estudos e fazer as trocas necessárias. Então, nesse sentido, a pandemia nos deu algo muito bom. Mas há pontos negativos também, na minha opinião, as aulas precisam voltar na presencialidade, eu gosto de olhar, face a face com os estudantes, como eles estão sinalizando, ter essa interação, é muito positivo.

M: Só complementar, antes do momento pandêmico, eu não usava óculos. Depois da pandemia, eu comecei a usar o computador por muitas horas, o dia todo, minhas vistas ficaram cansadas, doloridas, precisei ir ao médico e ele indicou lentes corretivas. Comecei com 0,75 nos dois olhos, mas agora já estou usando 1,5 em cada olho. Então, isso aumentou o esforço visual. Outra coisa que aconteceu foi a circulação sanguínea, porque muitas horas sentado, a coluna dói, a lombar dói, tudo dói, tudo muito ruim.

K: Eu percebi também impactos na alimentação, porque às vezes a pessoa come rápido porque não tem tempo, tem uma reunião na hora do almoço e aí precisa correr, comer rápido, para entrar em reunião. Então trabalhar o dia inteiro influencia a alimentação e a saúde do corpo inteiro.

M: Tem pessoas que ficam o dia inteiro trabalhando e acabam não tendo tempo de se alimentar direito. Mesmo trabalhando em casa, acabam correndo e não comem.

K: Como você é professor de Libras na Unifesp, e pensando nas especificidades da Libras, sabe-se que alguns sinais são realizados no corpo, tal como as pernas ou abaixo do enquadramento das câmeras. Isso tem sido um desafio para você nas aulas? Ou seja, o enquadramento da *webcam* tem sido um desafio para você ministrar suas aulas? E o *Google Classroom*, que você mencionou usar, tem sido uma ferramenta que atende suas necessidades didáticas? Porque eu, por exemplo, tenho sentido dificuldades de usar o *Google Meet* nas aulas de Libras, quando, por exemplo, projeto um *slide* e perco a visualização dos alunos, ou quando o sistema sobrecarrega e a imagem de vídeo dos alunos é automaticamente fechada. Poderia me explicar como você tem enfrentado isso?

M: Eu gravo as aulas, mas eu estou em pé, sinalizo e, quando eu posto no *Classroom*, eu coloco o texto complementar e as atividades, coloco tudo lá no ambiente virtual. Nas aulas síncronas que usamos para tirar dúvidas usamos o *Meet*. Usamos o *Meet* só para tirar dúvidas; os alunos abrem os *notebooks*, eles assistem às aulas, fazem as atividades na plataforma virtual e depois acabam fazendo *Google Forms*, em que colocamos as atividades e eles vão respondendo, com correção automática ou não. Os alunos podem gravar seus sinais, suas atividades e postar. Mas os encontros síncronos são apenas de uma hora cada um. É só para tirar dúvidas, não é uma aula como antes, em que ficávamos quatro horas junto com os alunos em sala de aula. O número de alunos que podem ingressar também, são apenas 16 alunos no máximo, e não pode ser mais que isso, porque a qualidade visual se perde, a tela fica muito pequena e não dá para usarmos. Quando eu uso as aulas no *Meet* a minha imagem some e os alunos também, e fica só a projeção dos slides, por isso, no *Meet*, a gente tem que fazer só prática para tirar dúvida, os alunos acessam e fixam minha imagem. Desta forma, conseguem me visualizar de uma maneira melhor. Se tiver dúvidas eu vou lá e fixo o aluno que levanta a mão para todo mundo visualizar e depois eu tiro a fixação. Então, quem tem dúvida levanta a mão e eu fixo a tela para todo mundo. Esse foi o combinado que fiz com os alunos e tem funcionado. Agora, na aula com a projeção de slides, não funciona mesmo.

I: O que mudou na sua vida com a pandemia?

M: Nossa… Essa é uma pergunta difícil de responder. A vida mudou depois da pandemia, isso é fato, e o que mudou para mim, despertou um sentimento de amar mais as pessoas, ter contato, compartilhar ideias, as visões de um mundo melhor, ficar mais ligada às pessoas, que elas são iguais. Eu refleti e entendi melhor sobre a qualidade de vida que é estar em casa. Assim se percebe que algumas coisas melhoram, por exemplo, sobre ficar em casa e ficar nesse trânsito. Alimentação ruim, mas pra mim, na minha casa, no começo, eu comia desesperadamente, comia sem parar, com o passar do tempo eu consegui me acostumar. Você pode melhorar a alimentação estando em casa; se você se organizar, pode preparar alimentos. No meu caso, percebi que minha alimentação está ruim igual quando trabalhava fora. Mas esse período me fez refletir muito, me trouxe preocupações, medo, porque eu já peguei COVID

em julho do ano passado (2020). Eu fiquei mal, com medo, mas em casa, o médico veio e me orientou, fez as visitas e depois de 15 dias de cama e repouso melhorei. Minha ansiedade aumentava muito, tive que me afastar de todo mundo, da minha mãe e das pessoas que gosto. A pandemia fez isso, né? Afastou, nos isolou. Hoje eu sinto falta do abraço, do contato físico, do toque de mão, de coisas simples que não sabemos como vai ser daqui para frente. Se vamos poder abraçar as pessoas ou não. Isso tudo é uma incógnita. Os estudos continuam, mas e a socialização? A ansiedade gerada pelas máscaras é uma dificuldade para mim, porque não consigo fazer leitura labial e isso é um entrave muito grande. Não tem intérprete em todos os lugares, aí as pessoas que estavam juntas me auxiliavam, mas como eu moro sozinho, não tem ninguém para conversar. Tenho vontade de tirar as máscaras das pessoas para conversar. Quem sabe a gente se afasta, mas só para conversar. Eu espero que as coisas melhorem, que voltemos a conversar e a interagir melhor.

Kate Mamhy Oliveira Kumada entrevista Talita Manzano Marçola

Kate: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Talita: Meu nome é Talita, sou formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação de Surdos. Sou professora em uma escola bilíngue, o colégio particular Seli. Todos os alunos que frequentam o colégio são surdos e eu leciono as disciplinas de Libras e também Transversalidade na Matemática nas turmas do ensino fundamental II ao ensino médio. No começo de 2020, fui convidada a trabalhar no colégio nessa nova disciplina, mas como não imaginávamos que haveria uma pandemia, a proposta era para um ensino presencial. Antes de 2020, eu atuava no mesmo instituto, mas como instrutora de Libras em cursos livres para alunos ouvintes. As aulas na modalidade presencial começaram em janeiro de 2020 e duraram até o mês de março do mesmo ano. Sem antever uma pandemia, todo o meu plano de ensino estava organizado para um modelo presencial, desde a metodologia, o currículo pedagógico etc. Com o fechamento das escolas para atividades presenciais, todo esse trabalho foi interrompido. As pessoas estavam com medo diante das informações que estavam sendo divulgadas naquele momento, principalmente com o aumento de óbitos por causa da COVID. A princípio, a equipe da gestão escolar resolveu antecipar para abril as férias inicialmente previstas para o mês de julho. Nesse período, houve reuniões com a coordenação pedagógica para planejar os próximos passos e, enquanto os alunos surdos estavam de férias, permaneci como instrutora de Libras nos cursos livres para alunos ouvintes. Inicialmente, por falta de um sistema, foi resolvido que o *Google Classroom* e também a plataforma *Zoom* seriam utilizadas, mas foi difícil esse começo, pois antes da pandemia eu nunca tinha trabalhado com o ensino remoto. Eu tenho anos de experiência como instrutora de Libras para alunos ouvintes, mas nunca havia sido na modalidade virtual ou remota, então jamais havia pensado em nada nesse âmbito.

K: Entendi! Você mencionou que o seu planejamento para 2020 foi baseado no ensino presencial, então poderia me contar se você sentiu dificuldades para a adaptação das estratégias didáticas e metodologias para o ensino remoto?

T: No início da pandemia senti bastante dificuldade, porque os alunos não tinham muito domínio da tecnologia. Eu tinha um conhecimento básico de montar *slides*, sabia fazer vídeos, eu já ensinava sobre edição, pois eu quem editava os meus vídeos para postar no *Facebook* e no TV Libras. Então, sobre essa parte de vídeos e edição, pra mim foi tranquilo, não fiquei ansiosa por isso. Por outro lado, o uso do *Zoom* foi novo pra mim, achei um pouco complicado e no começo senti dificuldade, mas hoje já me acostumei. No começo, o Seli tinha disponibilizado o uso do *Google Meet*, porém os surdos não gostavam do *Meet*, eles gostavam do *Zoom*. Então, as aulas migraram para o *Zoom*. A organização das aulas ficou, por exemplo, eu tinha quatro aulas, duas delas eram atividades no *Google Classroom,* não tinha necessidade de eu estar de forma síncrona com os alunos; e as outras duas aulas havia o encontro no *Zoom*.

K: Gostaria que você me contasse um pouco sobre o que mudou na sua vida com a pandemia.

T: A mudança foi bem difícil, porque já estamos há quase dois anos em pandemia. Uma diferença é que, antes da pandemia, por exemplo, eu acordava muito cedo e depois percebi que não precisava mais, podia me levantar com mais calma. Mas, quando eu me levantava mais cedo, também não achava ruim, minha saúde estava ótima, resolvia o que precisava, estudava um pouco, tinha várias ocupações. No momento em que tive que ficar em casa por causa da pandemia, várias mudanças aconteceram. Entre elas, ficar junto com a família por período integral (antes eu encontrava durante o dia). Às vezes, estava na frente do computador e alguém em casa me chamava, mas eu estava ocupada trabalhando, isso atrapalha um pouco, o momento do pessoal se confundia com o momento profissional. Outro ponto foi a mudança tecnológica, antes eu não tinha muito interesse, nunca fui viciada em ficar na frente das telas, mas mudei e hoje já vejo a importância de saber mais sobre, de aprender como editar vídeos, fazer pesquisas *online* de conteúdos que me interessam etc. Percebi também que estou estudando mais do que no passado, porque sempre tem novidades, por exemplo, estratégias para aumentar a atenção dos alunos em aula. Eu acho que isso também se deve ao fato de que antes eu não tinha tanto tempo, agora noto que consigo me dedicar mais aos estudos. Além disso, no período da

manhã me sinto mais tranquila, antes ficava preocupada com o horário. O lado ruim destes dois anos foi a questão da saúde física, sinto dores na coluna por causa do acúmulo de tarefas, por permanecer muitas horas em frente ao computador digitando, fazendo as gravações e edições de vídeo etc. Contudo, eu ainda prefiro o ensino remoto, pois acabei me acostumando com esses dois anos em casa. Agora não sinto mais dificuldade como no início, consegui aprender e me adaptar. O lado positivo foi que desenvolvi muito mais minhas habilidades tecnológicas, pois aproveitei o tempo extra para buscar conhecimentos. O lado negativo foi a falta de contato com outras pessoas, essa troca de olhares e a interação social. Sinto dificuldades em conversar a distância. Para mim, isso faz falta.

K: Daqui a vinte anos, se alguém como um sobrinho ou amigo lhe pedisse para explicar sobre a pandemia da COVID-19, o que você diria?

T: Já pensei sobre isso, caso aconteça um dia de um filho, um neto ou sobrinho me questionar, vou contar como foi este período, mas por meio de uma gravação. Deixarei preparado e guardado um vídeo em Libras narrando os fatos e o que representou esse período, então vou poder mostrar essa gravação no futuro. Nessa gravação, penso que quem assistir poderá realizar um comparativo do antes e durante a pandemia com o futuro daqui a 20 anos, quando eu acredito que haverá muito mais tecnologia. Na minha opinião, imagino que teremos um ensino híbrido, sendo 50% remoto e 50% presencial.

K: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19? Você sentiu dificuldades, por exemplo, com a sinalização dentro do enquadramento de uma *webcam*, em lidar com *internet* que oscila, imagens de vídeo que travam ou a falta de equipamentos (seja computador, *notebook* ou celular)?

T: Infelizmente, eu já percebi que os ouvintes não sentiram tanta dificuldade, pois colocam o seu fone de ouvido e conseguem acompanhar o que o professor está explicando. Para eles, tudo ocorre bem! Entretanto, com a sinalização feita no *Zoom* há diversos fatores que podem prejudicar o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a *internet* trava com frequência e os movimentos não são nítidos, as telas em tamanho minúsculo com os rostos dos alunos posicionados

muito próximo da câmera impedem de vermos a execução dos sinais, alguns têm dificuldade financeira para contratar uma *internet* de qualidade ou ter um bom equipamento, outros não estão acostumados com a tecnologia. Para estes que não tem acesso à *internet* com qualidade, a tela fica travando**.** Já houve dias em que a energia acabou. Então, no caso da língua de sinais, eu preciso do vídeo, se alguns não têm uma boa memória no computador, não têm uma *internet* de qualidade ou a memória do computador não consegue suportar o carregamento de uma imagem de vídeo pesada, é uma grande dificuldade.

K: Agora eu gostaria de saber se você tem tido dificuldades para atuar como professora, por exemplo, com os seus próprios equipamentos, com a *internet* da sua casa ou com o gerenciamento do seu tempo.

T: Eu enfrentei duas principais dificuldades. A primeira foi com o uso da minha *internet* particular, que estava apresentando bastantes problemas, pois quando a *internet* ficava sem acesso, a solução era ligar para a operadora. Mas meu marido também é surdo, então, como iríamos resolver esse problema se não tínhamos como fazer uma ligação por voz para a operadora? Não queria ficar dependendo da família, eu mesma quero poder resolver. Outra questão foi que quando o computador apresentava problemas, para o conserto era necessário um técnico de informática, mas não era algo rápido de se resolver. Em resumo, foram essas duas dificuldades. Com outras questões não tive dificuldade, conseguia me comunicar, enviar os avisos. Caso tivesse algum problema, tinha algumas pessoas para me ajudar nessa parte. No entanto, na parte técnica foi onde encontrei mais dificuldade. Se eu estivesse dentro do colégio e tivesse algum problema técnico, com certeza teria uma pessoa especializada para resolver essa parte. Porém, na minha casa não havia esse suporte, e com isso sempre me deparava com dificuldades de comunicação. Na execução do meu trabalho em sala de aula não tenho dificuldades, consigo mandar mensagens, me comunicar normalmente, mas se preciso resolver as questões técnicas, aí enfrento essas barreiras.

K: Você recebeu algum apoio da escola para poder executar suas atividades profissionais, por exemplo, um computador cedido, ajuda de custo com *internet* ou orientações?

T: Não tive apoio com os equipamentos, pois tudo o que utilizei foi de uso particular. De fato, o que eu tive foram orientações de como utilizar a tecnologia, tive oportunidades de cursos/treinamentos, mas todos os materiais que utilizei foram comprados por mim. No começo da pandemia, percebi que precisava comprar algumas coisas para trabalhar, meu *notebook* não estava funcionando, o *Zoom* não tinha acesso; sendo assim, precisei comprar um melhor. Comprei também um celular com uma câmera melhor para fazer os vídeos. Há outros materiais, como um Chroma Key, mas não tive certeza se havia necessidade, então, em vez de comprar, procurava algum lugar em casa para fazer os vídeos. A cadeira que utilizei é esta aqui (aponta para a cadeira em que está sentada), já tenho ela há bastante tempo. Então, as principais aquisições foram realmente essas duas, ou seja, a compra do *notebook* e do celular. Lembro também que a *internet* também foi algo que precisei ajustar. Antes da pandemia, minha *internet* era 1000 Mb, porque usava apenas para receber e enviar mensagens de celular. Já com a pandemia, senti necessidade de aumentar para 200 Mb para melhorar a imagem do meu vídeo, assegurando uma visualização mais nítida dos movimentos executados durante a sinalização em Libras. Quando a *internet* aqui em casa era 100 Mb, eu utilizava o *Google Meet* e a imagem da câmera congelava durante os movimentos. Com a compra do *notebook* e o aumento da *internet*, a qualidade melhorou bastante, seja no quesito da qualidade como em velocidade, que está muito superior agora.

K: Durante o ensino remoto, você sentiu necessidade de contatar os familiares dos seus alunos para conversar ou orientar?

T: Diversas vezes! Muitas mesmo! Foram incontáveis contatos feitos com familiares de alunos nesse período, ao passo que antes da pandemia nunca havia conversado com os responsáveis dos alunos. Tudo o que eles precisavam resolviam diretamente com a secretária do colégio. Em geral, esse contato com os familiares ocorria pelo *WhatsApp*; trocávamos mensagem sobre prazos de atividades, sobre o que eu postava no *Google Classroom*, ou também quando algum aluno apresentava dificuldades etc. Então, para mim, a interação e a mediação da tecnologia foram ótimas. Eu vejo também essas conversas como uma oportunidade, por exemplo, algumas mães não sabem Libras, e pela troca de mensagens eu consegui passar dicas

para elas. Tenho a língua portuguesa como a minha segunda língua, então eu escrevia em tópicos o que era necessário os responsáveis fazerem para ajudar seus filhos com as lições de casa. Outro motivo desse contato com os familiares era quando eles também me enviavam mensagem perguntando o sinal de algumas palavras, então eu me gravava em vídeo executando o sinal e respondia para eles.

Tenho a impressão de que o ensino remoto aproximou a família dos professores, pois parece que, antes, o aluno surdo ia para escola e a família ia para o trabalho, ou seja, estavam em espaços separados. Com a pandemia e o suporte das tecnologias, isso acabou unindo-os e foi melhor. A família dos alunos surdos para os quais eu leciono são todos ouvintes que não sabem Libras, não tenho nenhum aluno surdo que seja filho de surdos. Por esse motivo, foi necessário nos comunicarmos por meio de mensagens. Agora, alguns já aprenderam um pouco e conseguem sinalizar, e percebo que essa aproximação é que contribuiu para isso. Em um ou outro caso, quando o responsável tinha muita dificuldade em me entender ou não entendia nada mesmo, eu chamava a secretária da escola para mediar na tradução e interpretação, mas esses casos foram raros, pois na grande maioria das ocorrências eu tenho conseguido me comunicar bem. Eu adoro ter esse contato com os responsáveis, alguns são mais chatos e outros choram. Vejo que algumas têm apego ao filho e eu sempre incentivo que o filho é inteligente, conversar com eles é motivo para eles aprenderem Libras e terem mais autoridade com os filhos delas. Quando converso com os pais sobre isso, alguns alunos ficam bravos comigo e até dizem que falei com os pais das atividades que eles deveriam fazer em casa. No entanto, é necessário que eles façam as atividades. Sei que a maioria não está acostumada a fazer atividade em casa, mas com a pandemia essas atividades começaram a ocorrer com maior frequência. Entendo que alguns pais têm dificuldade de compreender toda essa mudança, mas coloquei em prática a estratégia de indicar passo a passo, por exemplo: primeiro passo é dar um exemplo; segundo passo é indicar uma atividade em vídeo para compreensão; terceiro passo é desenvolver uma atividade baseada em perguntas. E eu percebo que com essas orientações eles têm conseguido fazer. Nos últimos meses, observo que o aprendizado da Libras por parte dos responsáveis avançou bastante, já apresentando um domínio básico, conseguindo conversar e estabelecer um contato. Está muito bom!

K: Você mencionou que acredita que teremos um ensino dividido entre presencial e remoto, com maior uso das tecnologias. Quais outros impactos você imagina para o período pós-pandemia?

T: Com o fim da pandemia eu penso que vamos continuar utilizando o *Google Classroom* e também o contato por *emails* ou outras ferramentas de tecnologia. Acredito que ainda vamos continuar utilizando máscara, pois mesmo depois da vacina, o vírus pode apresentar mutações que desconhecemos. Mas eu acho que a principal permanência, depois da pandemia, ainda será o *Google Classroom*, pois percebo que ajudou os alunos na manipulação dos conteúdos, no processo de aprendizagem, com a possibilidade de inserir sugestões e anotações nas atividades, além de armazenar o que foi estudado e resgatar em casa. Vejo que isso é importante, pois a maioria das famílias não consegue estabelecer uma comunicação eficaz para auxiliar esses alunos surdos em casa. Então, penso que ainda será um ensino híbrido, sendo 50% presencial e 50% remoto, porque a Libras e a tecnologia precisam caminhar juntas na educação de surdos, pois, de outro modo, como eu conseguiria ter um livro disponível em Libras? É assim que penso que será esse futuro.

K: E o que você acha da dedicação ao ensino remoto que exige, por exemplo, longas horas para se gravar e editar vídeos, fazer upload para um *Google Drive* etc.?

T: No primeiro ano da pandemia, gastei muitas horas, mas hoje em dia não mais, porque já me acostumei com a nova rotina. Lembro que ano passado ficava uma hora pensando na programação, como iria fazer, e hoje em dia não mais. Já me organizo assim, penso na turma, por exemplo, sexta vou me dedicar duas horas para essa disciplina, então faço os vídeos, edito e subo para o *Google Classroom*. Comparando com o primeiro ano da pandemia, estava uma bagunça, porque todas aquelas mudanças eram novas, eu me distraía com facilidade e ficava perdida. Mas, depois que criei uma planilha para organizar minha agenda, foi mais tranquilo, agora já estou acostumada.

K: Nessa sua organização você conseguiu separar bem sua vida profissional e a pessoal, com horários para cada uma? Nós sabemos que em um modelo *home office* é comum misturar o tempo de lazer com o do estudo ou o do trabalho.

T: Sim, verdade! Ano passado foi uma bagunça, eu passava os dias mistu-

rando o pessoal e o profissional, porque era novidade na minha vida. E no primeiro semestre já precisei me organizar. Comecei questionando a mim mesma sobre o que eu era obrigada a fazer ou o que me pagava, e se eu não fosse obrigada a fazer não iria aceitar mais. Então conversei com a coordenadora da escola sobre o trabalho de instrutora de Libras e da professora das disciplinas curriculares para compreender melhor as diferenças e resolvi ficar somente com as aulas de professora. Como professora, eu atuava com os alunos surdos, algo que exigia mais da minha formação e permitia o acompanhamento da evolução desses alunos. Sei que há essa carência no currículo escolar para surdos, então é onde eu poderia contribuir mais. Eu sei que, como instrutora de Libras para alunos ouvintes, há várias pessoas que desenvolvem trabalhos interessantes, li publicações de artigos sobre o assunto, mas estava muito amplo. Considerei que seria melhor eu focalizar minhas energias na atuação pedagógica com os estudantes surdos. Então comecei a me concentrar mais nas aulas que tinham ficado sob minha responsabilidade. Todos os dias de manhã me organizava para ministrar minhas aulas, no período da tarde preparava as aulas e também preenchia as planilhas. Agora penso em também dedicar algumas horas para meu projeto de estudo, pois quero fazer mestrado. E os passeios ficam mais para o final de semana, quando combino com os amigos. Com isso, ficou tudo certo!

Ivani Rodrigues Silva e Kate Mamhy Oliveira Kumada entrevistam Francielle Cantarelli Martins

Ivani: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia e o que mudou na sua vida com a COVID-19.

Franciele: Primeiramente, gostaria de agradecer o convite para participar da publicação deste livro. Sobre a pandemia, realmente foi algo que mudou muito a nossa vida, mudou totalmente a educação dos surdos, foi totalmente transformadora. Tem sido um desafio para todos os atores que estão envolvidos na educação de surdos. A pandemia modificou muito a nossa vida, a maneira como você vê a língua de sinais, como fazer o contato com as outras pessoas, as relações foram modificadas por conta da pandemia, tudo mudou! Porque a pandemia cortou um monte de relações, é um desafio falar sobre isso. Antes da pandemia, eu trabalhava na universidade como professora, eu tinha um projeto de pesquisa intitulado "Pedagogias Surdas", este é o sinal (realiza o sinal no vídeo), um projeto que começou antes da pandemia. Eu sempre tinha reunião com os professores surdos das escolas bilíngues; nós nos reuníamos sempre com os parceiros do projeto antes da pandemia. E lembro que era sempre quarta-feira à tarde; debatíamos sobre currículos, experiências, práticas etc. Quando começou a pandemia tudo isso mudou, mas mudou muito, e não só para mim, todos os envolvidos no projeto apontaram isso. Os professores surdos tinham alunos surdos, tinham crianças pequenas em suas salas, davam aulas para crianças pequenas e perguntavam: "como vou fazer?". E eu tenho filhos, então me perguntava: "como vou fazer? Como vou fazer com meus filhos?". Eu tinha muitas dúvidas, como todas as outras mães devem ter tido, mas sendo mãe, sendo surda e sendo professora, sinto que houve uma transformação muito grande. Surgiu muita dúvida. Eu fiquei pensando quando começou. Eu me perguntava: "Vou ficar quanto tempo [em isolamento]? Um mês? Três? E começamos a pensar que não iam parar essas restrições. E como íamos fazer em casa com os filhos? A pandemia não ia acabar rápido. Eu me lembro que, nesse início, a Fiorella, a minha filha mais velha, me perguntava: "quando a pandemia vai acabar? Quando vou ver minha família? Quando poderei ver meus amigos?". E eu não sabia responder, não sabia quando a pandemia teria fim. Ela continuava a perguntar, até porque as escolas foram fechadas e não

havia a aula remota ainda, ela estava sempre em casa e estávamos sem saber o que iam fazer, totalmente perdidas. E ainda ficou muito tempo sem aula remota e com as escolas fechadas. Nessa época, eu pensava nas perguntas da Fiorella e lembrei: teve outra mãe, uma ouvinte que tem um filho surdo da mesma idade da minha filha. Essa mãe me mandou um vídeo pedindo se podia explicar para a filha dela que não teria aulas de forma presencial, explicar o que era a pandemia, porque que ninguém ia para a escola. E eu pedi para a Fiorella, minha filha, explicar sobre a escola, por que não tinha aulas e sobre as razões de precisar ficar em casa. E eu fiquei pensando: quantas crianças surdas estão nessa situação? E eu fiquei muito preocupada, não só com minha filha, mas com as outras crianças surdas. E depois de um tempo, quando começou a ter um ensino remoto, mas não havia *webcam*, verifiquei que as escolas ainda não estavam preparadas para as aulas a distância. Os professores e os alunos não tinham os recursos mínimos para ensino remoto e não havia o que fazer naquele momento. Os materiais que começaram a ser disponibilizados eram impressos, mas então não tinha câmera, não tinha vídeo para dar sequência ao conteúdo enviado. Nesse momento, comecei a fazer um grupo [de *WhatsApp*] para que as crianças pudessem trocar as atividades entre si para complementar o ensino. E aos poucos fomos nos adequando. No ano passado (2020), não tínhamos nada em vídeo, mas neste ano (2021) começamos as aulas remotas por vídeo.

Kate: Elas estudam em escolas bilíngues ou inclusivas?

Franciele: Fiorella estuda numa escola bilíngue; minha outra filha, a Florence, é muito nova ainda para ir para a escola, ano passado fez um aninho só. A escola de Fiorella não é particular, não é da prefeitura ou estado, é uma escola bilíngue filantrópica. É uma escola que tem muita dificuldade financeira, mantida com recursos de pessoas interessadas em ajudar a escola. Era preciso cada professor ter sua *internet*, o que gerava muitas limitações nessa escola de surdos. Eu matriculei a Florence numa escola inclusiva, já que ela é um bebê ainda (não tem ainda 2 anos), e não tem escola bilíngue para essa idade. Retomando, no ano passado, quando começou a pandemia, não havia vídeo. Então, ano passado, eu trabalhei em um projeto para fazer uma parceria com a escola bilíngue que a Fiorella estuda, tentando via parcerias ver que trabalho poderia ser feito com as crianças surdas de lá. Expliquei

que os alunos surdos precisavam dos vídeos, que precisavam da Libras e eu, como sou surda, por ser mãe surda, eu conversava com ela em Libras e fazia essa interação; mas e o que acontecia com as crianças de lares não surdos, que são a maioria? Vocês sabem que 95% das crianças que nascem surdas não têm esse contato [com a Libras]. Então, elas não teriam comunicação dentro de casa? Por essa razão, eu insistia que não deveria ter atividade impressa, mas só em vídeo. E foi uma dificuldade para conseguir negociar com a escola bilíngue. Então, este ano, a escola resolveu que as aulas seriam remotas e por vídeo, sendo postadas diariamente de segunda a sexta. E alguns alunos não têm *internet* de fato, então a escola fez um projeto de apadrinhar, fornecendo a *internet* a esses alunos surdos mais carentes. Eu doei duas [cotas de] *internet* para duas crianças diferentes. Assim, nós fomos desenvolvendo as estratégias possíveis para ter as aulas por vídeo. E eu sempre penso nessas crianças, principalmente nas menores: como vai ser essa comunicação por vídeo? Vocês, que são ouvintes, por mais que a *internet* seja ruim, podem ficar só no som, mas o surdo não. Ele precisa de imagem boa, de um vídeo bom, que não fique travando, senão as informações ficam com ruído. Enfim, a vida mudou, a *internet* se mostrou necessária e em casa precisamos contratar um plano maior. A vida mudou muito, a nossa rotina mudou completamente dentro de casa, de manhã, à tarde, à noite. Eu não tinha contato com as crianças fora de casa. Tive que evitar esses contatos por causa da necessidade do isolamento; eu tentava sempre ter contatos pela *internet*, conversando com família e amigos e tentando manter a Libras dentro desses meios para estimular e trocar informação nesse momento. A minha menina começou a ver filme, e aí eu interpretava todo o filme para poder dar acesso a ela a esse filme, porque não há acessibilidade nos filmes. E para fazer isso, focar nas minhas filhas, tive que diminuir meu ritmo de trabalho para poder cuidar delas, dar acesso a Libras, filmes, atenção etc. A Fiorella, também, começou a ler nesse período, e eu precisei me sentar com ela e ir apresentando as palavras que ela não conhecia. E tudo isso por conta de uma língua que não é oferecida para nós, nos livros, filmes etc. E ontem eu comprei um material, olha o material aqui (mostra os livros didáticos adquiridos). Tem nesses livros matemática, português, geometria, tem desenho e eu me sento com elas, apresento para elas as atividades do livro, fazemos algumas juntas. E são essas as estratégias que utilizamos na pandemia.

I: Queria fazer uma pergunta sobre a escola bilíngue. Como ela funciona? Descreva como é a estrutura dessa escola.

F: A escola é bem antiga, aqui de Pelotas (no Sul), ela tem uma proposta de ser de fato bilíngue, mas o título dela é ainda escola especial, porque é uma tradição antiga. Estamos tentando mudar por conta de ser vinculada à saúde, e aí temos um movimento para que ela seja uma escola bilíngue. Ela tem quatro professores surdos, fluentes em Libras e com formação. Há professores ouvintes fluentes em Libras também. Não havia intérpretes nas salas, e a língua de instrução da escola é a Libras. Essa escola teve um grande problema financeiro. E, neste momento, esperamos que com a LDB [Lei de Diretrizes e Bases] sejam destinadas verbas para essa escola, a fim de que ela possa ofertar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa escola também atende ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e tem um projeto para receber o aluno surdo em oficinas de pintura e outros projetos nesse sentido. É uma escola com um programa de estimulação precoce, mas infelizmente muitos não participam; a maioria chega à escola no 1º ou 2º ano e não tem a estimulação precoce para os menores, apenas a partir de 6 anos. Por exemplo, a Fiorella, eu a levei para iniciar na estimulação precoce e a professora surda ficava estimulando o aprendizado dela; esse trabalho não consigo fazer com a minha filha mais nova por conta da pandemia. Então ela não terá esse acesso.

I: É uma escola para surdos?

F: Sim, mas tem também surdos com outras deficiências. A escola também tem cursos para pais aprenderem Libras, também tem cursos relacionados a atividades manuais de pinturas, artesanato etc. Tem outro projeto sobre literatura para jovens, funcionando sempre no contraturno, como atividade extracurricular.

K: Legal! E você já tinha tido contato com a EaD [educação a distância] antes da pandemia?

F: A minha experiência era como aluna do curso de Letras-Libras, ou seja, como estudante. Como professora, nunca. Mas eu tenho muito contato com as TICs, sei utilizar o *Drive*, e usava frequentemente recursos tecnológicos antes da pandemia. Com a pandemia, eu tive que entrar mais nesse mundo, me acostumar a usá-lo mais. Ele se tornou mais frequente, precisei me desenvolver e me adaptar a usar melhor esses recursos.

I: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19? Você tem tido dificuldades para atuar como professor/aluno? Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

F: Primeiro vou falar da Fiorella. Antes desse momento da pandemia, nós frequentávamos a escola bilíngue; eu participava da escola, falava com professores sobre os objetivos da escola, o que incomodava etc., sempre tendo um diálogo direto, mesmo, às vezes, os professores não tendo tanta fluência de Libras. A escola promovia bastante diálogo, tinha certa divergência sobre a concepção bilíngue na escola, sempre tendo debates sobre a L1 [primeira língua] e depois sobre a L2 [segunda língua], com alguns defendendo que precisam ser as duas ao mesmo tempo. Isso acontece porque as crianças surdas chegam na escola atrasadas e aí são empurradas nas duas línguas. E isso pode acarretar alguns problemas, mas acontece muito mesmo nos dias atuais. Dentre outros fatores, a presença física na escola de antes da pandemia permitia que a comunidade escolar conversasse mais e discutisse mais sobre os direcionamentos da escola, mas no ensino remoto só enviavam atividade impressa, e aí o sistema familiar acaba não acompanhando o ensino do surdo, fica mais distante. Em suma, na pandemia, houve essa diferença no impacto da família na escola, na maneira como pais e escola se relacionam; agora esse vínculo está bem distante. Eu já fiz curso de formação pelo MEC [Ministério da Educação] sobre vários temas, várias disciplinas que foram ofertadas, mais de 213 professores contaram as experiências do ensino remoto, quais aplicativos foram usados, qual o papel do MEC, da escola e foi muito interessante. Mas eu não consigo usar os mesmos aplicativos de lá, porque a maioria não tem a tecnologia e os computadores necessários para usar tais *apps* [aplicativos]. Por exemplo, nas plataformas de videochamada, o *WhatsApp*, por exemplo, as telas eram muito pequenas, e não dava para fazer videochamada com todo mundo, não dava para observar a mão de todo mundo para visualizar a sinalização. Fica difícil enxergar a sinalização, então precisa de computador, de um *app*, um *software* suficiente para se ter uma boa visualização. Quando fiz a formação, se comentava que era preciso de recursos para praticar os conteúdos ensinados e aí eu pensava nas cidades que não tinham os recursos e não poderiam ser contem-

pladas pela formação. Acabei tendo que comprar alguns materiais complementares, nesse momento, para o devido desenvolvimento da minha menina nesse período.

I: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

F: Na escola da Fiorella, na minha opinião, tivemos muita dificuldade com isso, com pouco tempo de aula e poucos materiais. Havia monitores que ajudavam os surdos de terça a sexta, sentando-se juntos a distância e compartilhando os saberes. No final da aula, os monitores complementavam o ensino com algumas atividades extras. Então, era isso que acontecia nessa complementação, levando em torno de uma hora para passar essas atividades. Com isso, a monitora estava disponível, os pais podiam marcar um horário e isso permaneceu até retornar ao presencial. Eu achei que para a Fiorella ficava muito pesado só eu ensinar; sendo mãe dela, eu tinha outros afazeres e pedi para minha mãe auxiliar etc. Aí dosamos esse atendimento com esses monitores, dividindo essa tarefa. Dentro do meu trabalho na graduação, tivemos várias programações sobre isso, inclusive em algumas áreas teve esse incentivo, com *Wi-Fi* grátis, o que auxiliou os alunos que não tinham esse acesso; mas aí era dentro da universidade. Alguns alunos surdos que são da minha universidade tinham intérpretes, aí, no contexto remoto, os alunos continuavam tendo intérpretes, mas eu, como professora, não tive acesso a eles.

K: E em quais disciplinas você atua?

F: Em Libras, principalmente na parte prática, mas eu gostaria de ensinar a parte teórica, mas isso está sendo um desafio neste momento. Algumas pessoas compravam espaço no *drive*, ou improvisavam um estúdio em casa, para poder gravar as aulas. Eu, por exemplo, tive que improvisar nas aulas remotas e precisei aprender, assim como todos, a obter uma câmera boa para ter uma filmagem de qualidade. Eu, por exemplo, fui obrigada a trabalhar em *home office*, mas não tinha um espaço adequado para isso.

K: E quanto tempo de trabalho você tem feito no *home office*?

F: Eu tenho trabalhado bem mais, procurando textos, editando vídeos, preparando aula, buscando *feedback* dos alunos, buscando horário compatível. Tenho

gastado muito mais tempo. Muitas vezes, acordo às 5 horas da manhã para poder ter um momento de cuidar das minhas filhas antes de ir trabalhar, arrumar as aulas. Eu acabo assim fazendo vídeo e edição, e depois cuido das minhas filhas. Quando a monitora chega, ela olha as crianças e eu consigo trabalhar melhor.

K: Como você se sente utilizando as plataformas de sala, por conta da visualização da tela etc.? Como você faz?

F: Ontem, quando estava na aula de Libras à noite, nessa videochamada, eu perguntei aos alunos se alguns tinham computador, mas observei que a maioria usava celular ou fone para ouvir. Eu disse, essa é uma aula visual, preciso que vocês vejam. Então os alunos começam "aí, e agora, como vou fazer???". As aulas auditivas funcionam, mas as aulas visuais não, os alunos se encontram nessa situação. A grande maioria das salas no ensino presencial são compostas por 30 alunos, e durante a pandemia, no ensino remoto, colocaram 50 alunos por turma. Assim é impossível visualizar todos em tela pequena. Além disso, o estudante não abre a câmera e o professor não consegue visualizar como eles realizam os sinais. Muitos se sentem constrangidos! Não podemos obrigar a abrir a câmera. Nas aulas eu sei que os alunos não vão saber a Libras de verdade, eles sabem só o básico, as informações básicas, o conhecimento teórico, mas a prática comunicativa acaba não tendo, não é uma comunicação efetiva essa praticada no ensino remoto. Uma coisa que eu faço é mandar muito *link* das gravações para que eles assistam em casa, peço para que eles mandem os vídeos para eu corrigir e chega no fim da disciplina ainda observo muita lacuna nessa formação. Eu faço o que é possível.

I: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

F: Para mim, eu acredito que, na educação de surdos, o trabalho vinculado à tecnologia vai permanecer e vamos precisar manter isso. Nos acostumamos com as ferramentas e acho que mesmo após a pandemia isso vai se manter, as edições poderão ser melhoradas. A escola também poderia pensar em ter um estúdio próprio. É possível que as tecnologias estejam mais acessíveis no futuro, tanto em casa como nas escolas daqui para frente. Por exemplo, minha filha Florence, a mais nova, eu bai-

xei alguns jogos e fiquei analisando. Pensei: "será que é para surdos? Como eles vão jogar?" Tem lá, por exemplo, um desenho para você ligar e encaixar os desenhos coloridos. Eu penso: "esse é um jogo para surdos?". Por conta das cores, das mãos, e só. E sinto que se mantém nisso, faltam jogos mais fortes, mais direcionados ao público surdo. E espero que no futuro melhorem um pouco, que no pós-pandemia isso evolua. Também acho que vai diminuir a oferta da disciplina de Libras presencial, mantendo o remoto por conta de apresentar custos menores, de não ter necessidade de deslocamentos etc. Os eventos *online* serão mantidos, porque é mais fácil, vieram para ficar.

I: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

F: Não sei [risos], ainda estamos vivendo isso, é difícil pensar o que vai acontecer. Mas eu tenho uma história para contar para minhas crianças, que elas vão falar para os mais jovens. E imagino que vão falar desse período que não podiam sair de casa, ir à praia, ver os amigos, passear sem máscara, tinham que ir à festa de aniversário de máscara, acho que vão usar as fotos para mostrar como foi esse período. Mas eu não sei, não sei... Um desafio que foi muito grande para mim foi com a Fiorella, e penso nas famílias que não têm a comunicação pela Libras, porque a escola bilíngue sempre recebe os alunos que aprendem Libras lá para poderem ser alfabetizados. E depois, como os professores vão trabalhar com esses alunos que passaram o período da pandemia sem aprender Libras? Vai ser necessário pensar em mais oficinas, projetos. Será que vai ser preciso complementar esse ensino no contraturno? Fazer recuperação?

K: E nesse retorno às aulas, será que vai precisar relembrar?

F: Sim, sim, eu acho que sim, eu sinto que a minha filha vê a aula, mas parece que não absorveu, fica com cara de dúvida, e aí eu incentivo, chamo a monitora, mas assim mesmo eu não sei de fato como está sendo o aprendizado dela. Ano passado foi o pior ano da minha vida, não tinha vídeo e eu precisava ensinar o básico para a Fiorella, pois ela começava a aprender a escrever e ela não queria fazer isso. Eu tentava incentivar e precisava organizar mesas, quadros, incentivar com objetos, varal, figuras. A gente brigou muito, mas a gente conseguiu. Este ano estamos mais acostumadas ao ensino remoto, mas ano passado foi uma luta, foi uma briga.

Kate Mamhy Oliveira Kumada entrevista Karina Vaneska Pereira de Carvalho

Kate: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Karina: Meu nome é Karina Vaneska Pereira de Carvalho, tenho 38 anos, sou casada e, antes da pandemia, eu atuava como professora de Libras dos anos iniciais do ensino fundamental no Centro de Educação para Surdos Rio Branco (CES) e na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic). Atualmente, estou lecionando apenas na Derdic para alunos surdos e seus familiares. Para que vocês possam saber um pouquinho mais sobre o meu contexto, vou contar-lhes como me descobri surda. Quando completei 1 ano e oito meses de idade, minha mãe, após me passar em uma consulta, bem como após alguns exames, foi alertada pelos médicos de que eu estava com infecção urinária e também com uma otite muito forte, e precisavam me medicar. Foi alertado que tal medicação poderia deixar alguma sequela, que poderia ser de qualquer tipo (ex: cega, paralítica etc...). Foi então que, aos 2 anos de idade, meus pais perceberam que a minha sequela foi a perda da audição. Daí em diante foi uma luta constante. Meus pais, desde que tiveram a certeza da minha surdez, foram fortes e se dedicaram para que hoje eu fosse esta mulher independente, corajosa e feliz, superando dia após dia as dificuldades e até muitas vezes o preconceito, o qual sabemos que ainda existe, por mais moderno que o nosso mundo seja. Cursei o ensino fundamental na Derdic/PUC-SP, escola destinada somente a pessoas surdas, e após a conclusão cursei o ensino médio no colégio Rui Bloem, escola para ouvintes. Foi difícil essa adaptação, pois não tinha intérprete de Libras lá, mas com a ajuda dos professores, colegas, amigos, da minha família e graças a mim mesma consegui concluir e alcançar a minha tão sonhada faculdade. Cursei graduação em Administração pela Universidade Paulista (2008), graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016), especialização em Marketing pela Universidade Paulista (2009) e Especialização em Libras: Educação Interativa e Aplicada com Surdos, pela Faculdade Interativa de São Paulo. Atualmente, sou professora de Libras para Surdos e para seus familiares ouvintes na Derdic. Também estou cursando graduação em Letras-Libras pela UFSC, sou mes-

tranda e membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Surdos e Libras (SueLi), da Universidade Federal do ABC. Em 2009, fiz intercâmbio de inglês e um curso de Marketing Internacional em uma universidade dos Estados Unidos. Diante de tudo isso, hoje sou realizada, por essas e tantas outras conquistas, bem como por poder lecionar para pessoas ouvintes. Por muitos anos, eu trabalhei na área administrativa, em bancos, um ofício que também era presencial, então sempre estive acostumada com esse modo de trabalho. Saí do banco em outubro de 2019 e fiquei por três meses envolvida como bolsista em projetos de pesquisa do grupo SueLi da UFABC, para seguir meu sonho de mestrado. Em fevereiro de 2020, fui contratada como professora na Derdic e no Centro de Educação para Surdos Rio Branco (CES). Antes da pandemia não tinha experiência com ensino remoto, trabalhando apenas com ensino presencial nas minhas aulas. Como aluna, cheguei a ter uma experiência de graduação EaD no curso de Pedagogia, mas não me adaptei e acabei trocando por um curso presencial. Eu não gostava, pois sentia dificuldades com a ausência de janela de intérprete de Libras nas videoaulas em algumas disciplinas e também com a falta de contato com os professores que desconheciam a Libras. Desse modo, eu tinha acabado de ingressar em um emprego novo no CES e na Derdic e trabalhava há dois meses no modelo presencial, quando veio a pandemia e acabamos mudando para o ensino remoto; foi muito rápido e precisei me adaptar a essa nova realidade que chegou junto com a pandemia.

K: O que mudou na sua vida com a pandemia?

K: Teve pontos positivos e negativos. Foi bom não ter que pegar condução, transporte público, pois comecei a trabalhar em casa; eu conseguia ter mais liberdade de trabalhar em casa. Mas senti dificuldades também, pois tive que me reorganizar com meus equipamentos e materiais didáticos, visto que na escola todos os materiais didáticos estavam disponíveis e na minha casa eu não dispunha desse mesmo repertório. Então, eu fiquei preocupada em criar novas estratégias para apresentar aos alunos, e estes se sentirem mais confortáveis com o material apresentado. O conteúdo a ser apresentado tinha que chamar a atenção deles. Para os alunos surdos e ouvintes também terem aula pelo *Zoom* era muito cansativo e, além de uma boa didática, eu precisava garantir estratégias de ensino diversificadas, pois com o

ensino por meio do *Zoom* os alunos não conseguiam reter a atenção do conteúdo por muito tempo. Sabemos que aprender diante das telas é mais difícil; eu conseguia sentir que eles ficavam mais cansados, como se fosse um sacrifício. Isso já era esperado, pois são crianças e apresentavam mais dificuldade de ficarem parados em frente a um computador. Eu me lembro também das dificuldades causadas pela imagem de vídeo que travava constantemente, porque alguns alunos não tinham condição financeira para contratar uma *internet* de boa qualidade e, com o uso das imagens de vídeo sendo requisitadas, esses alunos não conseguiam, muitas vezes, visualizar com nitidez a professora e os colegas pelas câmeras.

K: E no seu caso, você já possuía na sua casa um bom computador ou *notebook* com *internet* de qualidade, ou precisou fazer novas aquisições?

K: Então, na verdade, eu recebi um *notebook* próprio do CES, mas a memória e o processador eram de baixo desempenho e a tela também era muito pequena. Por isso, eu decidi comprar meu próprio computador com uma tela e um espaço de memória maior para eu poder trabalhar melhor e com mais conforto. Já para as gravações de vídeo, no início, dei preferência a uma parede branca para gravar os vídeos, mas depois acabei comprando um *Chroma Key*, além de usar meu próprio celular para realizar as gravações e a *webcam* do *notebook*. Outros gastos que senti depois da pandemia foi que, por utilizar muito gravações em vídeo, meu celular começou a ficar com a memória cheia. Para armazenar os vídeos em uma nuvem como o *Google Drive*, precisei adquirir um plano pago. Todo esse processo de ensino remoto durante a pandemia gerou um aumento de custos no meu orçamento pessoal, além da demanda de horas extras de dedicação para gravar, editar, subir o vídeo para o *drive*, compartilhar etc. Eu precisava acordar às 6h30 e ia dormir meia-noite ou até 1 hora da madrugada trabalhando. Sentia que trabalhava o dobro do que no ensino presencial.

K: E você já apresentava domínio no uso dessas tecnologias?

K: Um pouco sobre edição de vídeos eu já sabia antes da pandemia, como, por exemplo, recortar, juntar partes de um vídeo, essas coisas que, no meu caso, inclusive, facilitaram esse processo de adaptação para o período de ensino remoto.

Quando estava no presencial, eu sinto que na escola eu tinha um horário certo para trabalhar, mas em casa eu trabalhava o dobro ou o triplo. Com essa mudança de rotina de trabalho, percebi que o meu horário pessoal e o horário de trabalho se misturavam. A pandemia alterou drasticamente minha rotina; eu passava o tempo todo só trabalhando (organizando materiais, editando vídeos, estudando), então tentei começar a dividir o tempo um pouco para cada tarefa, e não focar somente nas tarefas do trabalho e da escola, buscando cuidar da minha saúde, pois comecei a sentir o peso dessa rotina. Eu tive problemas de dor nas costas e também pressão alta nos olhos. Com isso, cheguei a precisar passar alguns dias com a minha família, porque eu não tinha tempo para cozinhar e minha mãe me convidou para ficar com ela por poucos dias e me ajudar. Lembro ainda de quando meu sogro teve COVID e ficamos com o emocional abalado nesse período, precisando lidar com as grandes demandas de trabalho em meio à pandemia. Mas tive sorte, porque consegui controlar meu emocional e minha saúde mental.

K: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

K: Contarei que durante este período de pandemia a crise da desigualdade social no Brasil e no mundo foi ampliada. Que em um curto período de tempo, tivemos que criar diversas vacinas contra a COVID-19, como, por exemplo, a Pfizer, a Astrazeneca, a Janssen e a CoronaVac. Também precisarei contar que houve mais de 1 milhão de mortes causadas pela COVID-19 e que tivemos diversas restrições para tentar frear a disseminação do vírus, incluindo a proibição de viagens de carro entre províncias e o fechamento de escritórios, bancos e serviços considerados não essenciais. Também acompanhamos os números durante a pandemia, que não paravam de subir, e, dentre diversos registros, houve mais de 31 mil novos casos e 500 óbitos num dia. E, por fim, o aumento nos níveis da pobreza, o que impactou ainda mais na desigualdade em diversas frentes, entre elas o desemprego e a moradia.

K: Como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

K: Além de atuar como professora durante a pandemia, acho interessante destacar que ingressei em um curso de pós-graduação (mestrado) em Engenharia e

Gestão da Inovação na UFABC, e em um curso de graduação em Letras-Libras pela UFSC, ambos no modo de ensino remoto; até a presente data, ainda não tivemos nenhum encontro presencial. Então não conheço a maioria dos professores ou colegas de curso. Do mesmo modo, é estranho pensar que há alunos para os quais leciono que eu nunca vi. Na UFSC, por ser um curso com muitos estudantes surdos e ouvintes que se comunicam pela Libras, que é uma língua visual espacial e precisa da imagem de vídeo da câmera para comunicação, combinamos que o único que manteria a tela aberta era o professor da disciplina. Quando necessário, para pontuar alguma coisa ou tirar dúvidas, os alunos poderiam abrir a câmera. Isso foi decidido por causa do sobrecarregamento que havia quando todas as câmaras estavam abertas e poderia travar o sistema. É diferente das aulas de mestrado, em que a maioria se comunica pelo português oral, e as pessoas não têm o hábito de ligarem as câmeras, então isso não era um problema e não precisava desse tipo de recomendação. Outro ponto que precisamos readequar no mestrado foi a plataforma usada para as aulas síncronas, pois alguns professores usavam o *Google Meet*, que foi disponibilizado pela UFABC, mas era ruim, pois o vídeo dos intérpretes travava, ou mesmo, às vezes, sumia a imagem. Assim, em conversa com o coordenador da pós e minha orientadora, conseguimos que fosse feita uma assinatura do *Zoom*, ajudando inclusive nas reuniões de orientação que passaram a ocorrer por essa ferramenta.

K: Você tem tido dificuldades para atuar como professora e aluna?

K: As dificuldades que tive como professora foram nas primeiras aulas, durante o início da pandemia, quando realmente foram terríveis, pois não conseguia que os alunos prestassem muita atenção no conteúdo que estava sendo transmitido e isso acabava comigo. A falta de tempo para minhas rotinas pessoais, o acúmulo de atividades para fazer durante o dia e também posso mencionar o desafio de identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos. Já na posição de aluna, durante as aulas síncronas, eu às vezes sinalizava ou escrevia pelo *chat*, porém não era igual ao presencial, em que sentia mais liberdade. Achei diferente, pois tinha a impressão de que não tinha mais liberdade de conversar. Não sentia liberdade de ter, por exemplo, conversas paralelas, tirar dúvidas, interagir, sair para o horário de intervalo para estreitar relações interpessoais. Sentia que todos estavam travados,

não era natural, mas tivemos que nos adaptar. Percebi que as crianças precisam se movimentar, já que a maioria delas ficou em casa, e houve casos de ansiedade e depressão. E isso é perigoso. Alguns alunos relatam que estão com saudades da professora e de se comunicar em Libras, porque, às vezes, em casa, não tem outros interlocutores na língua deles. Às vezes proponho dinâmicas e brincadeiras, noto que eles ficam muito felizes. Eu percebi por meio das dinâmicas como os alunos gostam de interagir, conversar e brincar, mesmo neste novo formato remoto. De vez em quando, essas crianças ficam muito sozinhas, pois em suas casas talvez não haja outras crianças com a mesma idade. Além disso, pode ser que algumas famílias não estejam conseguindo oferecer muita atenção e assim estejam deixando a criança isolada, sem se comunicar com ninguém. Observava que era bem difícil para elas.

K: Você recebeu apoio (institucional, familiar etc.) para poder executar suas atividades profissionais/estudantis?

K: Sim, tivemos orientações, reuniões pedagógicas e *lives* sobre apoio à saúde mental e desenvolvimento de jogos didáticos. Além disso, o CES me ofereceu um *notebook* para trabalhar durante a pandemia.

K: Qual(is) impacto(s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

K: Eu acredito que o ensino híbrido não será adotado em todas as escolas, porque nem todas as famílias têm condições de ter uma boa *internet*. Então, acho que o híbrido não se manterá para essas pessoas, mas acho que em outros contextos, em que contemos com melhores condições financeiras, veremos a continuidade de um ensino híbrido (presencial e remoto). Talvez algumas escolas consigam fazer parcerias para garantirem condições de manter um ensino híbrido a todos os alunos, mas acho que dependerá do perfil da escola e dos alunos que a frequentam. Contudo, isso pode mudar, se houver maior solidariedade, pois agora há muitas pessoas que podem ajudar em parcerias com as escolas. Durante a pandemia ocorreram diversas parcerias e foi algo positivo que talvez possa continuar após o seu término. Por exemplo, nas escolas em que eu trabalho (na Derdic e no CES), algumas crianças são de famílias que têm renda baixa e, sabendo disso, as escolas se organizaram em parcerias

que possibilitaram captar verbas e oferecer a essas famílias um *modem* e a *internet*. Embora a *internet* não seja de alta qualidade, ajudou bastante. Outro ponto que refleti sobre o pós-pandemia é que acho que vai haver uma dificuldade de readaptação no retorno às aulas presenciais, pois percebo que ainda ficaram dificuldades por parte dos alunos em apreender os conteúdos ministrados durante a pandemia. A aprendizagem no ensino remoto não é igual à do presencial e, infelizmente, o ensino também ficou prejudicado. Penso que isso vai gerar impactos no retorno do ensino presencial, pois será difícil os alunos demonstrarem domínio dos conteúdos trabalhados nesse período. Por fim, penso que haverá um novo olhar para as metodologias ativas, pois foi inevitável esse movimento de reanalisar os nossos materiais didáticos e a adoção de tecnologias com maior proveito das metodologias ativas incorporadas neste período de pandemia. Se mantivermos um ensino híbrido em alguns segmentos, acredito que será bastante interessante. Mas penso ainda que vai depender do contexto, pois crianças com baixa renda podem não ter acesso a esses recursos. Então precisaremos ter cuidado para não aumentar ainda mais as desigualdades sociais entre crianças que têm melhores ou piores condições financeiras.

Kate Mamhy Oliveira Kumada entrevista Erik Honorato Nunes

Kate: Diga seu nome e conte-nos um pouco sobre você e sobre como era sua vida antes da pandemia.

Erik: Olá! Meu nome é Erik. Eu moro em São Paulo. Então, você me perguntou sobre como era minha vida antes da pandemia. Eu tinha uma experiência de muito contato presencial com a sociedade, e a partir dessa interação compartilhava conhecimentos e nossas diferenças culturais, sendo constantemente desafiado nessas trocas com ouvintes e surdos. Os ouvintes contribuíam com o português e eu com a minha Libras, propiciando nesse processo de tradução linguística e cultural ampliarmos juntos nosso conhecimento sobre a língua e cultura um do outro. E com essa inclusão se fazia possível me desenvolver cada vez mais em maturidade e competências. Logo, essa interação presencial, que ocorria com minha inserção em diferentes espaços e com diferentes pessoas com as quais eu me comunicava me desafiava, mas também me ajudava a ascender aos mais diversos aprendizados. No período concernente aos últimos dois anos, desenvolvi um trabalho de tradução do português para a Libras e precisava me esforçar muito. Lembro que, muitas vezes, um termo não tinha um correspondente em português e um dos maiores desafios dessa experiência consistia em observar os vários aspectos desse termo para, a partir da interlocução entre as duas línguas, propor uma definição em Libras. Assim, eu comparava as duas línguas, estudando-as e buscando conciliar esses dois universos linguísticos e isso é essencial. Na minha vida eu estava inserido em diversas atividades, em contato com as disciplinas que cursava na faculdade e no convívio diário com as crianças, principalmente quando estava ministrando as aulas. Nas minhas aulas era o momento em que mais percebia que conseguia me desenvolver, no entanto, depois da pandemia, tudo precisou ser adaptado.

K: Então você é estudante de graduação em Biologia e instrutor de Libras? Poderia contar um pouco sobre você?

E: Falando um pouco sobre mim, eu sou estudante de Biologia na Unicid e em dezembro de 2021 eu concluo a minha graduação; meu maior objetivo é investigar essa área de estudos, favorecendo o processo de aprendizagem de es-

tudantes surdos. Para falar a verdade, eu nunca pensei em ser instrutor de Libras, não gostava muito dessa ideia, pois sempre gostei de fazer pesquisas na área da biologia como área de interesse principal. Em 2017, concluí o ensino médio e, um dia, em 2018, recebi um convite para dar uma aula experimental; confesso que fiquei um pouco indeciso, mas aceitei porque seria apenas uma experiência. A partir de então comecei a trabalhar como instrutor de Libras. Com o tempo, fui percebendo a importância dessa profissão. Às vezes, as pessoas pensam que se trata apenas de ensinar sinais soltos de forma descontextualizada ou de maneira informal. Mas não é bem assim; como instrutor, percebi que a língua precisa ser valorizada e que através do ensino da Libras seria possível ampliar a comunicação com a comunidade surda. Eu nunca havia refletido sobre isso antes. Foi desafiante, precisei estudar mais sobre Libras, e hoje trabalho como instrutor de Libras no Seli [instituição privada de ensino] há três anos. Foi uma experiência transformadora, com uma proposta transformadora em minha vida. Eu aprendi a administrar e congregar a Libras e a Biologia como uma área de estudos, inclusive com você como minha orientadora, professora Kate, que me incentivou a partir dos projetos sobre glossários de biologia em Libras. Fui desenvolvendo o hábito de pesquisar por glossários, buscar os sinais e seus conceitos da biologia, pensando especificamente em como elucidá-los para os alunos surdos. Entendi que isso era muito importante, não apenas para o público surdo, como também para os ouvintes, e esse trabalho me proporcionou uma experiência maravilhosa. Além disso, noto a necessidade de ter uma referência surda na área da biologia para motivar outros surdos a se formarem ou a se interessarem por trabalhar com essa temática. É importante dizer que você [Kate] me ajudou a descobrir esse campo de estudos e hoje eu amo trabalhar com isso.

K: Eu quem agradeço! Gostaria ainda que você comentasse se, antes da pandemia, você chegou a ter alguma experiência com educação a distância.

E: Antes da pandemia nunca tive contato com o ensino a distância, sempre foi presencial, tanto no ensino médio, que cursei no Seli, quanto na faculdade, sempre foi na modalidade presencial.

K: O que mudou na sua vida com a pandemia?

E: Vou tentar resumir a resposta, porque tenho muitas histórias sobre as mudanças pelas quais passei em virtude da pandemia. De fato, todos tiveram um susto com o anúncio da pandemia, foi uma mistura de angústia e susto, pois não sabíamos como ou o que fazer. Além disso, havia a preocupação sobre quais seriam as medidas de prevenção necessárias. O início da pandemia ocorreu de forma inesperada para todos, exigindo um grande processo de adaptação dentro de casa que afetou todas as pessoas: quem morava sozinho ou com seus familiares. Considero que foi um período de adaptação ou, na verdade, de dificuldades de adaptação para todos. As questões psicológicas e emocionais também foram grandes pela quantidade de preocupação, pois o corpo não estava acostumado a ficar tanto tempo dentro de casa. A sensação de ficar muito tempo sozinho provocava tristeza e angústia. No início, eu fiquei assustado, mas durante as próprias aulas do meu curso de Biologia fui compreendendo o que estava acontecendo. Hoje já estou acostumado, porém, no começo da pandemia, percebi a falta de acessibilidade como, por exemplo, quando encontrava um curso interessante e não havia intérprete de Libras, ou quando ia aos lugares, enfrentava barreiras. Antes da pandemia frequentava diversos lugares e, às vezes, eles tinham intérpretes ou em outros momentos eu convidada intérpretes para irem comigo. Contudo, com a pandemia isso já não era possível, e foi uma das primeiras limitações que percebi e, infelizmente, com o tempo também fui me acostumando com isso também. As aulas na graduação foram ofertadas integralmente na modalidade a distância, foi uma das adaptações que a universidade precisou realizar. Porém, as aulas de laboratório continuaram presencialmente e as estratégias adotadas para essa situação foram a organização de pequenos grupos e a criação de um cronograma indicando quando cada equipe poderia ir às aulas. Por exemplo, um grupo de 15 pessoas iria na terça-feira, e o outro grupo iria na quinta-feira. Dessa forma, todos frequentavam as aulas de laboratório em seus respectivos dias, não sendo permitida a aglomeração no espaço, sendo necessário respeitar o distanciamento de 1,5 m nas aulas e entre as bancadas do laboratório, bem como o uso da máscara *face shield* era obrigatório. Além disso, no curso de Biologia, há as visitas de campo, que mesmo antes da pandemia já apresentavam algumas regras, tal como o uso de equipamento de proteção individual (EPI). Mas depois isso se tornou mais rigoroso. Então, dentro

dessas regras, por exemplo, a quantidade de pessoas foi reduzida para grupos de cinco pessoas. Normalmente, antes da pandemia, trabalhávamos com grupos de até 30 pessoas. Nós fazemos pesquisa de campo em lugares como a praia, o zoológico, o campo, mas independente do lugar, é obrigatório o uso da máscara, da viseira (*face shield*), da vestimenta apropriada e das luvas. O uso do EPI se faz necessário para nos proteger também, por causa do contato nos lugares em que estava programada uma visita. Em todos esses momentos, há a presença da intérprete de Libras que me acompanhava nas visitas de campo, respeitando o distanciamento. Mas, por causa da máscara que usamos, às vezes, a compreensão das expressões faciais se torna de difícil visualização.

K: Eu me lembro também de quando fomos ao estúdio da UFABC, durante a pandemia, para gravar um projeto e eu te chamei a atenção para os sinais de CASA e CORTIÇO em Libras, cuja única diferença residia na expressão facial do queixo se movimentando. E você não me entendia, pois eu havia me esquecido que, por estar de máscara, você não podia visualizar minha expressão facial.

E: Exatamente!!! Por exemplo, se eu tampar a minha boca com as mãos e fizer o movimento do queixo como você fez aquele dia, você pode notar que é impossível identificar. Assim como o movimento da língua, frequentemente usado para representar o plural em Libras. Não adianta! Não conseguimos visualizar perfeitamente, mesmo que eu consiga ver o movimento dos olhos e sobrancelhas, é necessário vincular com o movimento da boca, da língua e do queixo. Sem isso eu preciso me esforçar ainda mais para compreender o que é dito.

K: E se a pessoa usar óculos e máscara isso pode dificultar ainda mais?

E: Sim! Mas, sabe, eu criei a estratégia de fazer anotações de todas as aulas e, depois, junto com a intérprete de Libras, por videochamada, eu fazia perguntas do que tinha escrito para confirmar se eu estava entendendo corretamente os conteúdos. Essa foi a minha estratégia.

K: Na Unicid, onde você estuda, você enfrentou dificuldades para acesso à *internet*, uso do aplicativo *Zoom* ou do *Meet*?

E: É importante frisar que, hoje, o contexto das adaptações na universidade está bem melhor, no início da pandemia foi bem complicado. Lembro que, no começo, as aulas síncronas eram feitas no próprio sistema da Unicid e era horrível para acompanhar, pois, além de ser um programa pesado, travava muito e a voz do professor não ficava nítida para a intérprete de Libras, que, por sua vez, não conseguia entender para realizar a tradução. Então, o que tivemos que fazer? Na minha casa, eu tinha que abrir duas janelas para ter acesso à aula; a primeira era no próprio sistema da universidade, em que tinha a câmera do professor, mas a intérprete e também os alunos ficavam com a câmera fechada. Na outra janela, eu logava no *Zoom*, para que a intérprete de Libras sinalizasse com a câmera aberta. Era muito trabalhoso, não foi fácil esse período. O motivo que eu tinha para estar logado em dois sistemas foi porque no sistema da universidade só era permitido abrir uma câmera, e no caso era a do professor, mas eu precisava da câmera da intérprete. Quando eu precisava fazer uma pergunta em Libras, eu fazia pelo *Zoom* e a intérprete abria seu microfone no sistema para conduzir o questionamento ao professor. Na sequência, ele respondia oralmente e ela sinalizava o que foi dito para mim pelo *Zoom*, ou seja, precisávamos interagir os três por meio desses dois canais. Hoje estou muito feliz, porque houve mudanças nessa questão do sistema e todos os alunos, professor, intérprete e os slides podem ser visualizados juntos no *Zoom*. Ficou mais confortável acompanhar as aulas e também há possibilidade de gravar as aulas e poder estudar depois. O *Zoom* foi interessante porque eu poderia também escolher focar minha atenção em um único ponto ou pessoa, já no presencial, parece que havia mais distrações. Eu achei até melhor.

K: Então, o ensino remoto na pandemia trouxe aspectos positivos e negativos, pensando, ainda, que antes você precisava se locomover de ônibus, metrô, trem, se cansando e gastando tempo nesse percurso. Agora está mais fácil, pois você abre e fecha o *notebook* e está em casa.

E: Verdade. Mas também há alguns pontos negativos, como a falta da prática que as próprias disciplinas da Biologia exigem, assim como as aulas de anatomia, laboratórios, experimentações etc. Isso se torna mais difícil.

K: E a interação com os seus colegas surdos e ouvintes na faculdade, mesmo com o intérprete de Libras, você sente falta, por exemplo, de passear pelo espaço universitário ou de "cochichar" com os colegas durante a aula?

E: Sim, sinto falta. Na verdade, eu sou o único aluno surdo da minha sala, mas durante os intervalos eu me comunicava com surdos de outros cursos da minha faculdade, embora não tivesse intimidade com eles. Eu conversava mais com os colegas ouvintes mesmo, porque os professores sempre solicitavam trabalhos em grupo e já havia me acostumado a interagir e me comunicar bem com eles. Eu realmente acredito que é necessária essa interação dos surdos com a sociedade ouvinte também, não pode ser só surdos com surdos, pois isso nos permite desenvolver melhor nossa análise de mundo.

K: E agora você poderia nos contar um pouco sobre sua experiência como instrutor de Libras no Seli depois da pandemia? Você leciona nos níveis básico, intermediário e avançado?

E: Sobre minhas aulas como instrutor de Libras, dou aula em todos os níveis, ou seja, básico, intermediário e avançado. Voltando um pouquinho antes da pandemia, nas aulas eu já estava acostumado a interagir com os alunos, a conversar com cada turma, mas também de forma individualizada. Eu conseguia motivá-los durante a aula e também já tinha os materiais didáticos que utilizava em sala de aula. Entretanto, quando iniciou a pandemia, senti aumentar essa responsabilidade, parecia um peso muito maior do que quando o ensino era presencial, por diversos motivos: as dinâmicas, as estratégias de controle de tempo, a qualidade de apresentação do conteúdo teórico, a prática da Libras etc. Não o bastante, ainda recebia as atividades por mensagens. Eu olhava aquilo e não achava certo, estava uma bagunça, mas era porque não estávamos acostumados com esta nova realidade. Apesar disso, eu não desisti, aceitei a responsabilidade, comecei a me organizar melhor, a utilizar planilhas, a colocar os horários de quando fazer cada coisa e isso me ajudou muito. Um dos fatores que também considero positivo neste período foi ter autonomia de fazer mais pesquisas, de procurar mais materiais para os alunos. Atualmente também ensino na turma avançada, dos tradutores e intérpretes, eles já conversaram comigo sobre as aulas serem no *Zoom*. Eles sentem que as orientações como o uso dos

classificadores, de algum sinal e o uso do espaço ocorrem de forma mais direta e se sentem chocados porque em casa eles se sentem sozinhos, diferente de quando eles estavam em sala de aula e as observações eram feitas no coletivo. Eles disseram que a sensação de receber esses *feedbacks* em casa e na sala de aula é bem diferente, mas muito legal também. Atualmente eu gosto de ensinar e ver os alunos se desenvolvendo.

K: A Libras envolve expressões corporais e, muitas vezes, o enquadramento da câmera em uma videochamada não consegue capturar sinais realizados, por exemplo, na perna, ou alguns classificadores que exigem movimentos mais amplos. Como você faz?

E: Certo. Você conhece o *Google Classroom*? Então, no *Google Classroom*, há orientações sobre como se comportar nas gravações, tal como a posição do celular na horizontal, o uso de um fundo sem muitas informações visuais, o uso de roupas lisas (que pode ser preta, cinza), como fazer seus próprios vídeos para as atividades etc. Ainda com essa ferramenta, coloco um questionário em Libras e os alunos precisam assinalar as respostas certas. As aulas no *Meet* também representam um momento de eles tirarem as dúvidas comigo sobre as atividades semanais do *Google Classroom*. E, eles me enviando, eu também tenho um prazo para corrigir e fazer uma devolutiva para os alunos.

K: E olhar todos os seus alunos em câmeras de pequenas janelas no computador, com *internet* muitas vezes instável, foi um problema para você?

E: Sim. Eu ficava muito angustiado e triste por isso; alguns alunos posicionavam a câmera muito perto do rosto, com um ângulo ruim, por exemplo, sentado na cama com o computador no colo, dificultando a visualização dos sinais. Nessas situações eu orientava o aluno. Uma regra que decidi fazer durante este período com as aulas remotas foi se o aluno estivesse logado na sala, porém com a câmara fechada, ele receberia falta, porque com a câmara fechada não teria como saber se ele estava ali ou não. Se fechasse a câmara para beber água ou ir ao banheiro eu compreendia, mas se passasse a aula inteira com a câmera fechada eles sabiam que estariam com falta naquela aula.

K: Os seus alunos são crianças ou adultos?

E: Os alunos que estão na minha turma são adultos e todos assinam um termo afirmando que têm mais de 16 anos. Porque, às vezes, o conteúdo não é apropriado para menores de 16 anos. Então temos dois grupos, e os alunos abaixo de 16 anos frequentam a turma *Kids*, que possui uma didática apropriada. Neste segundo semestre de 2021, estou com três turmas, a primeira com 11 alunos, a segunda com 13 e a última turma com 7 alunos; não são muitos porque nem todo mundo gosta dessa modalidade remota.

K: Daqui a vinte anos, o que você contará sobre a pandemia de COVID-19?

E: É importante contar o significado da pandemia, como aconteceu, mas, na verdade, eu não gosto de abordar esses assuntos tristes. Apesar disso, pensando na minha formação, é óbvio que terei que explicar tudo o que ocorreu durante o período da pandemia; trata-se de um marco histórico e não tem como esquecer. Foi um período muito triste, com muitas lutas, e será importante contar essa história que vivemos. Acredito realmente que refletir sobre isso será necessário. Recordo que, na universidade, tive um professor que explicou sobre como foi o contexto da gripe H1N1, lá no passado, e eu não conhecia os detalhes sobre essa doença, então fiquei admirado aprendendo sobre esse tema. Mas em seguida tive a experiência na pele com a COVID-19 e observo que futuramente serei eu quem estará explicando para a próxima geração sobre como foi esse marco histórico na minha vida também.

K: Tem algo que você queira complementar sobre como tem sido sua experiência com a educação remota neste período da pandemia de COVID-19?

E: Mesmo já mencionando minha experiência anteriormente, gostaria de complementar comentando sobre um curso de mergulho que estava agendado para o mês de setembro de 2020. Contudo, desde o início da pandemia, em março de 2020, houve um aumento dos índices de casos e de mortes por COVID, e na data do curso estávamos na fase vermelha, não sendo possível realizá-lo. Foi preciso reagendar três vezes, por motivos de segurança, já que é um curso que precisa ser presencial. Essa foi mais uma dificuldade que tenho para a minha experiência com a suspensão das aulas presenciais.

K: E sobre as dificuldades enfrentadas para atuar como professor/aluno, você deseja complementar algo?

E: O maior desafio foi estar sozinho, às vezes chorava, tinha dias que ficava angustiado, comia só besteira, meu psicológico ficou abalado. Sentia que precisava acreditar mais em mim, me valorizar e ir fazer o que tinha que ser feito. Hoje sinto que superei, mas foi um ano de adaptação. Imagina, tive 23 anos na minha vida livre, porém, de repente, me encontrei sozinho diariamente, só circulando dentro da minha casa, com experiências diversas em que, às vezes, eu era o professor e tinha que saber lidar com os alunos, mas em outros momentos eu era o aluno. Apesar disso, consegui me adaptar.

K: Você sentiu falta desse contato humano.

E: Exato. Falta de ver os sorrisos por trás das máscaras. E além dos sorrisos, quero poder abraçar sem me preocupar com nada. Porque os contatos ainda estão restritos nesse período tão complexo.

K: Você teve alguma dificuldade com relação à infraestrutura (acesso à *internet*, computador, velocidade de *internet*, conexão, acesso às plataformas de aulas etc.) para executar suas atividades profissionais/estudantis?

E: Acho que não. Com a tecnologia não tive nenhuma dificuldade, porque adoro a tecnologia, se algo não está ocorrendo de maneira certa eu já tenho uma ideia de tentar resolver. Talvez porque sou da geração que nasceu influenciada pela tecnologia, logo, nesse ponto para mim foi normal. Agora, uma dificuldade que encontrei foi a responsabilidade de gravar, editar e "subir" para o *Google Drive*. Às vezes, o *drive* ficava cheio, precisava criar um novo *email* e chegou um momento em que resolvi pagar um plano do meu próprio bolso para ter o acesso ilimitado, mas com a tecnologia diretamente não tive problema.

K: Houve outros materiais ou recursos que você custeou do seu próprio orçamento?

E: Então, de fato, eu precisei comprar alguns materiais para o meu trabalho. Por exemplo, uma câmera filmadora, pois eu não queria ficar utilizando meu celular

particular, que já estava ficando com a memória cheia. Também comprei um *notebook* novo, e ninguém me ajudou a pagar, da mesma forma como a *internet* que precisei aumentar o plano com mais velocidade para que as videochamadas apresentassem maior qualidade e velocidade, não ficassem travando ou demorando para carregar. Tudo isso foi um custo alto e não tinha o que fazer porque eu precisava trabalhar.

K: Você mencionou sobre a questão da sua saúde que foi afetada durante a pandemia. Isso teve alguma relação com a ausência de exercícios físicos nesse período?

E: Acho que o principal foi o psicológico. No ano passado minha mãe reparou, já que me conhece desde sempre, e notou que no ano de 2020 eu estava sem expressão, com a cabeça nas nuvens. Havia dias em que eu brigava, outros em que eu estava angustiado, e antes da pandemia eu não era assim. Eu estava revoltado, dentro de mim havia uma mistura de sentimentos. Assim, decidi passar em uma psicóloga bilíngue que fica aqui em São Paulo, e ela me orienta até hoje, depois disso tenho percebido uma mudança. Nesse tratamento psicológico, tenho aprendido a como ter amor próprio, a sonhar, a observar meus sentimentos, a aceitar. Se eu estiver com medo, é preciso que eu procure um lugar confortável, tudo faz parte de um processo. Fazer atividades físicas também é importante, hoje em dia vou ao parque para caminhar de patins, jogo vôlei, aproveito o momento, não posso trabalhar freneticamente todos os dias. Percebi que é necessário ficar junto com a família e também passear, mas sempre com máscara, álcool em gel e se protegendo. Até minha alimentação melhorou, meu corpo, minha saúde. Quando me lembro como estava antes, estressado, ansioso, cheguei a engordar muito. Neste período de pandemia tudo na minha vida mudou muito e foi difícil, mas agora está melhorando. Você percebeu? Até meu corte de cabelo eu mudei.

K: Você comentou que não recebeu nenhum apoio financeiro da sua universidade ou da instituição em que leciona durante a pandemia. Mas houve apoio, por exemplo, com orientação ou capacitação dessas instituições em que você é aluno ou professor?

E: Na Unicid foi onde tive mais apoio, a coordenadora é maravilhosa, ela me orientou muito. Houve um momento da pandemia em que eu até pensei em trancar a graduação, pois estava muito mal e não conseguia estudar, não conseguia manter

a atenção. Eu sentia que o melhor era trancar, porém a coordenadora ficou brava, me motivou, foi enfatizando que eu era capaz e me incentivando a seguir em frente. Eu estava meio indeciso, e hoje percebo que a universidade foi onde tive o maior apoio, a coordenadora me conhece e ela sabe que sou apaixonado pela biologia, então sempre me apoia. Agora só restam cinco meses para me formar. No Seli é um pouco mais difícil explicar, porque é o meu trabalho e eu precisava do salário. Eles me apoiaram, mas senti a equipe mais distante, perdi o contato de alguns. Eu também entendo, porque nesse período alguns deles perderam seus familiares em virtude da COVID-19 e, por isso, resolveram se afastar. No início me senti um pouco sozinho e fiquei angustiado, mas hoje já me acostumei.

K: Qual(is) impacto (s) você acha que a pandemia deixará na educação pós-pandemia?

E: Ontem estava pensando sobre isso, acredito que um dos impactos da pandemia sobre nós foi o de abrir as nossas mentes para a busca de mais informação e conhecimentos. Precisamos pensar estratégias de ensino e dinâmicas diferenciadas comparadas às que eram usadas quando o ensino era presencial. Penso também que a pandemia influenciou nas pesquisas sobre o indivíduo, a psicologia e a sociedade, com ênfase na saúde física e emocional. Além disso, pôde contribuir para ampliar as pesquisas sobre a qualidade da educação no Brasil. Notei que, neste período de pandemia, o Brasil declinou na área da educação porque faltava conhecimento, faltavam artigos e livros que nos guiassem. E quem estava atento, percebeu o quanto a pandemia influenciou na percepção dessas lacunas. Eu ainda não pensei muito sobre como será quando terminar a pandemia e voltarmos ao ensino presencial. Será que talvez teremos que nos adaptar novamente? Talvez retornemos para a forma como estava antes, porém acredito que precisará ser um modelo mais flexível, com um tratamento mais cortês, com um ensino informando a importância de assegurar boas condições de saúde. No entanto, é necessário que haja mais profissionalismo, mais conhecimento, mais investigações, que são muito relevantes. Se não tiver feito nada, este período não vai ter adiantado para nada; são necessárias mais pesquisas. Por exemplo, você, Kate, ama fazer pesquisas e se desenvolver cada vez mais e eu aprendi com você a importância de investigações no período da pandemia. Ao ler seu

trabalho sobre *Inclusão escolar em tempos de pandemia*, percebi a importância de buscar conhecimento e me desenvolver para, no futuro, conseguir realizar um trabalho de qualidade como profissional ou acadêmico. Divulgar o conhecimento e as pesquisas em congressos e palestras são formas de dar uma resposta do que fazemos pela educação para a sociedade brasileira.

K: E você acredita que após a pandemia as pessoas irão ser mais adeptas das tecnologias na educação?

E: Sim. Acredito que os professores irão utilizar mais tecnologia em suas aulas, e também acho que pode ser difícil a readaptação aos conteúdos do ensino presencial. Como mencionei na pergunta anterior, será complexo. Com todo esse tempo em casa e com as novas mudanças, muitos se acostumaram a ficar em casa; é bem complicado. Não podemos nos esquecer de que as crianças são sensíveis e de que seu aprendizado é um processo complexo. Não estou dizendo que elas não são inteligentes, mas que, quando o presencial retornar, o ensino pode ser muito complexo.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriane Elisa Glasser
Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública do Paraná, atuando na Educação Básica. Professora substituta do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Foz do Iguaçu. Possui mestrado em Letras pela Unioeste – Cascavel (2012) e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, com pesquisas sobre transletramento e ensino. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita e oralidade, gramática da língua Pprtuguesa, educação, bilinguismo, ensino de língua estrangeira e materna.
Email: adriane.glasser@gmail.com

Alana Barbosa Brito Silva
Filha de Luiza e irmã de Aline, estudante do curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (Espanhol) da Universidade Federal da Bahia (Salvador, Bahia). Professora em formação.
Email: alana.barbosa@outlook.com

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Professora da área de Língua Inglesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (Ileel/UFU). Graduada em Letras pela UFU, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou como professora de Inglês em instituto de idiomas e em escola pública. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa "Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP)", e é vice-coordenadora do grupo de pesquisa "Linguagem Humana e Inteligência Artificial", ambos certificados pelo CNPq. Possui artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos e em anais de eventos científicos. Suas áreas de interesse são: formação de professores de línguas, Análise do Discurso e Linguística Aplicada.
Email: depaulabrito@gmail.com

Edilson Pimenta Ferreira
Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É membro de dois grupos de pesquisa vinculados ao CNPq: "LEP – Laboratório de Estudos Polifônicos" e "Linguística Aplicada Crítica: estudos sobre Ensino e Formação de Professoras(es) de Língua Estrangeira". Atua como professor efetivo associado 2 (DIV-2) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *campus* Uberlândia (MG) e exerce, atualmente, a função de coordenador geral do Centro de Idiomas e Relações Internacionais na Reitoria do IFTM – Uberaba (MG).
Email: edilsonpimenta@iftm.edu.br

Elizandra Zeulli
Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2020), com estágio doutoral na Universidade de Múrcia, Espanha. Possui licenciatura em Letras Português-Espanhol pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (1999) e mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). É docente efetiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Na pesquisa, atua principalmente no ensino-aprendizagem de língua espanhola e na formação de professores de línguas estrangeiras pré e em serviço. É membro/pesquisadora do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) da UFU.
Email: lizeulli@hotmail.com

Erik Honorato Nunes
Estudante de bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Cidade de São Paulo, possui interesse em pesquisas que envolvem os seguintes temas: biologia marinha, ecologia marinha, oceanografia, e também temas relacionados à área de Educação, como vocabulário científico em Libras. Tem experiência profissional como instrutor de Libras no Instituto Seli (Surdez, Educação, Linguagem e Inclusão) e no CTI (Centro Tecnológico de Inovações) nas seguintes atividades: desenvolvimento do processo de comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, comunicação com Surdos e ensino de Libras.
Email: erik_15nunes@outlook.com

Fabiana Komesu
Docente e pesquisadora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenadora de uma rede de pesquisa internacional com financiamento Capes-PrInt-Unesp e membro pesquisador de um projeto Universal/CNPq (ambos desde 2019). É líder do grupo de pesquisa "Práticas de leitura e escrita em contexto digital", cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2014, e membro dos grupos de pesquisa "Estudos sobre a linguagem" (Unesp/CNPq) desde 2006, e do "Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional" (UFPE/CNPq) desde 2007. É pesquisadora do grupo de trabalho (GT) "Linguagem e Tecnologias", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) desde 2010). Suas publicações incluem artigos em periódicos, capítulos de livros, livros, traduções especializadas sobre os temas de letramentos acadêmicos, letramentos digitais, escrita, discurso, *internet* e, mais recentemente, informação/desinformação e *fake news*.
Email: fabiana.komesu@unesp.br

Fernanda Cristina de Campos
Possui doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU (2018) e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília/UnB (2006). É professora do Colégio de Aplicação de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU, com experiência na área de Teoria da Literatura e Metodologias e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa. É pesquisadora e coordenadora do grupo de pesquisa "Poéticas e Imaginário: Poeima", do Instituto de Letras e Linguísticas – Ileel da Universidade Federal de Uberlândia
Email: fernandacristinacampos@yahoo.com.br

Fernanda Costa Ribas
É doutora em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e professora dos cursos de licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (presencial e EaD) do Instituto de Letras e Linguística (Ileel)

da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde se dedica às áreas de Linguística Aplicada, metodologia de ensino e de pesquisa, e estágio supervisionado. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do mesmo instituto, atuando na linha "Linguagem, Ensino e Sociedade". Tem atuado principalmente nos seguintes temas: motivação, ansiedade, crenças, autocrenças, tecnologias e letramento digital, políticas de ensino e formação de professores de línguas. É líder do grupo de pesquisa "Cognição, Afetividade e Letramento Crítico", registrado no CNPq.
Email: ribasileel@gmail.com

Francielle Cantarelli Martins
Formada em Psicologia pela UCPel e em Letras-Libras pela UFSM. Especialista em Educação Especial e Libras pela Faculdade Eficaz da Maringá; mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas com bolsa de Capes; doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas; coordenadora do projeto de pesquisa "Pedagogias culturais surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas, concepções e possibilidades através da tecnologia – Parte II"; participante do grupo de pesquisa "Léxico e terminologia em Libras: tradução, validação e tecnologia"; e tem experiência na área de Psicologia e Linguística Aplicada com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística em Libras, psicologia da surda e educação surda (pedagogias surdas).
Email: franciellecantarelli@yahoo.com.br

Gílber Martins Duarte
Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação (1997) e mestrado (2001) em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é professor da Escola Estadual Teotônio Vilela. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: texto, neologismo, morfologia, discurso político, polifonia, sintaxe, análise do discurso.
Email: gshaibabibi@gmail.com

Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos
Licenciada em Letras/Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade do Estado da Bahia – Uneb *campus* I (2015). Mestra e doutoranda em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – PPGLinC/UFBA. Atualmente, é professora da educação básica, ministrando aulas na rede pública e privada de Salvador, Bahia; integrante do grupo de pesquisa "Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação (Decolide)". Estuda temas relacionados às áreas de formação de professores, currículo, políticas educacionais e prática docente.
Email: itamaray.nascimento@hotmail.com

Ivani Rodrigues Silva
Possui graduação (1980) e mestrado (1998) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1980), e doutorado (2005) e pós-doutorado (2010) em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2005). É docente do curso de graduação em Fonoaudiologia da Universidade Estadual de Campinas e do curso de pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Orienta trabalho nos seguintes níveis: Iniciação Científica (desde 2005), aprimoramento profissional/pós-graduação *latu sensu* (desde 1995), e mestrado/doutorado (desde 2010). Tem experiência na área de Educação de Surdos (formação de professores, educação bilíngue, letramento(s) na diversidade, construção de materiais para o ensino de português como L2 e dificuldades de leitura/escrita), atuando principalmente nos seguintes temas: educação bi/multilíngue; letramento(s) na diversidade e formação de professores para atuar com alunos surdos.
Email: ivanirs@unicamp.br

Jaqueline Souza
Mulher negra, nordestina e mãe de Benjamin Paixão. Mestra e doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA, graduada em Letras/Inglês pela Ucsal, desenvolvendo pesquisa no campo da Linguística Aplicada voltada aos estudos decoloniais. Professora de Língua Inglesa e Portuguesa na rede pública de Salvador e de Lauro de Freitas / BA, também integra os grupos de pesquisa: "Rede de Pesquisadores Negres em Estudos

da Linguagem (Repense)" e "Rede Kunhã Asé de Mulheres nas Ciências".
Email: jaquelinenglish@hotmail.com

Junia de Carvalho Fidelis Braga
Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolveu estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da mesma universidade em 2008, e na University of Central Florida (UCF) em 2015. Atua como professora na graduação e na pós-graduação da UFMG e como pesquisadora na linha de Linguagem e Tecnologia. Seus interesses de pesquisa incluem: aprendizagem móvel, jogos digitais e formação de professores, com enfoque na integração de tecnologias digitais.
Email: juniadecarvalhobraga@gmail.com

Karina Vaneska Pereira de Carvalho
Possui graduação em Administração pela Universidade Paulista (2008), graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016), e especialização em *Marketing* pela Universidade Paulista (2009). Atualmente cursa graduação em Letras-Libras na UFSC e especialização em Libras: Educação Interativa e Aplicada com Surdos, na Faculdade Interativa de São Paulo. É professora do Centro de Educação para Surdos, membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq "Surdos e Libras (SueLi)", da Universidade Federal do ABC, e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Letras.
Email: karina.vaneska82@gmail.com

Kássia Gonçalves Arantes
Professora de Língua Inglesa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU); graduada em Letras pela Universidade de Uberaba, com especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais; e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFU, e seus interesses de pesquisa abrangem estudos sobre letramento, emoções de alunos e professores, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tec-

nologias educacionais e formação de professores.
Email: kassiaarantes@gmail.com

Kate Mamhy Oliveira Kumada
Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008); aprimoramento e especialização em "Surdez: desenvolvimento e inclusão", pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (2009); especialização em Libras pela Faculdade Itaquá (2016); mestrado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2012); e doutorado em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2016). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do ABC; professora colaboradora da Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação da Unicamp; professora do programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação da UFABC; líder do grupo de pesquisa do CNPq "Surdos e Libras – SueLi"; membro do Projeto Tecnologias Assistivas para Surdos (TAS), desenvolvido pela Unicamp; e pesquisadora do grupo de pesquisa do CNPq: "Políticas de Educação Especial", desenvolvido pela USP. Atua principalmente nos seguintes temas: surdez, língua de sinais caseira, Libras, produção de materiais didáticos para surdos, tradução, tecnologias para surdos, avatares, letramento e multilinguismo.
Email: kate.kumada@ufabc.edu.br

Lívia M. T. R. Baptista
Doutora em Linguística pela Unicamp, com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia, na Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca (México), e na Universidade Pompeu Fabra (Espanha). É professora associada IV do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e do curso de Letras-Espanhol, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Atua na linha de Linguística Aplicada, com foco nas perspectivas críticas e decoloniais, multiletramentos e letramento crítico. É líder do grupo de pesquisa do CNPq "Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação".
Email: liviarad@yahoo.com

Luciana Nogueira

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com mestrado e doutorado no Programa de Linguística do IEL da Unicamp. É integrante do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação – Contradit. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso e Semântica da Enunciação. Atualmente, sua pesquisa é dedicada aos seguintes temas: estudo do discurso e do sujeito nas relações de trabalho; discurso de gestão em diferentes espaços; políticas públicas de educação; funcionamento do discurso neoliberal. Atua também com a prática do ensino remoto (não presencial, emergencial) no período da pandemia e com EaD no ensino superior.

Email: lulunog@yahoo.com.br

Maíra Sueco Maegava Córdula

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Araraquara, Unesp, FCLAR (2012). Possui graduação em Letras: Português-Inglês (1999) e mestrado em Linguística pela Universidade de Franca, Unifran (2008). Atualmente, é coordenadora do curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ministra disciplinas de língua inglesa no curso de graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (presencial) e no de Letras: Inglês, na modalidade a distância. É professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, orientando trabalhos na linha de pesquisa: "Linguagem, Ensino e Sociedade". Atua no programa Rede Andifes-IsF e no programa Proint (Programa de Formação Acadêmica e Linguística para a Internacionalização), da Diretoria de Relações Internacionais da UFU. Tem experiência na área de Linguística, com interesse nos seguintes temas: prosódia, entoação, fonética, fonologia, ensino e aprendizagem de línguas, oralidade e escrita, línguas inglesa e portuguesa, formação de professores e internacionalização do ensino superior.

Email: maira.cordula@ufu.br

Marcio Hollosi

Professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp (*campus* Guarulhos) e pesquisador na área de Libras, surdez, educação especial e inclusiva, inclusão social, formação de professores e educação bilíngue para surdos. É doutor em Ciências: Educação e Saúde pela Unifesp, com a tese "Professor surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue na Universidade Federal de São Paulo"; mestre em Ciências (Inclusão Social); especialista em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Deficiência Auditiva; e graduado em Pedagogia. Aprovado no exame de Proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, é pesquisador e vice-líder do grupo Geics – Grupo de Estudos e Pesquisas Identidade e Cultura Surda, da Unifesp, cadastrado no CNPq, e do projeto "A Literatura Infantil no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na Educação de Surdos em Perspectiva Inclusiva (Prolie-Libras)", também na Unifesp. É ainda pesquisador do grupo Ilcae – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais, da PUC-SP, e do Isef – grupo de pesquisa em Inclusão Educacional e Formação, da Unifesp. Faz parte da International Collaboratory for Leadership in Universally Designed Education (INCLUDE); é coordenador da Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão – Ctai – PRAE (gestão 2021-2023); e coordenador do curso de bacharelado Letras: Português (gestão 2021-2023).

Email: hollosi@unifesp.br

Maria Elena Pires-Santos

Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É líder do grupo de pesquisa "Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, Diversidades e Fronteiras"; professora sênior do mestrado/doutorado em Letras e do mestrado/doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do Profletras – Unioeste – Paraná. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em pluralidade linguística e cultural, bilinguismo e educação bilíngue, letramentos, políticas linguísticas e formação de professores.

Email: mepires@gmail.com

Simone Tiemi Hashiguti
Professora da Universidade Estadual de Campinas, é bacharel em Linguística pela mesma universidade, por onde também se titulou como mestre e doutora em Linguística Aplicada. É líder dos grupos de pesquisa "O Corpo e a Imagem no Discurso – CID" e "Linguagem Humana e Inteligência Artificial – LIA". Atua nas áreas de Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, seus interesses de pesquisa voltam-se ao pensamento nômade, ao pensamento decolonial, às epistemologias emergentes, todos alinhados aos estudos sobre o funcionamento da língua(gem) em diferentes contextos, sobretudo os que envolvem o corpo, as práticas discursivas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, os processos de ensino e aprendizagem de línguas e a produção de materiais didáticos.
Email: simonehashiguti@gmail.com

Talita Manzano Marçola
Pedagoga especialista em Educação de Surdos. Atualmente, é professora de Libras como L1 e Transversalidade da Matemática no Colégio Seli, e instrutora de Libras como segunda língua para ouvintes também no mesmo instituto. Tem interesse em pesquisas que relacionem a Libras ao contexto educacional, e em acessibilidade e inclusão dos surdos na sociedade.
Email: talitam21@gmail.com

Thyago Madeira França
Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professor no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) nas áreas de Literatura, Linguística e Análise do Discurso. É colíder e pesquisador do grupo de pesquisa "Laboratório de Estudos Polifônicos" (UFU), cadastrado no CNPq, e pesquisador do grupo "A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas" (Uerj). É coordenador do projeto de pesquisa "Linguística Aplicada e as (de)colonialidades do saber/poder: métodos e práticas transformativas para a formação de professores e o ensino de literatura", e do projeto de extensão "Práticas de letramento literário e formação de leitores na escola pública". Possui experiência e desenvolve pesquisas nas áreas de Análise do

Discurso materialista, Linguística Aplicada crítica, Ensino de Literatura e Literatura Brasileira.
Email: thymad@gmail.com

Valeska Virgínia Sores Souza
Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia; graduada em Letras; especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; mestre em Linguística com foco em letramento digital pela mesma universidade; doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na linha de pesquisa "Linguagem e Tecnologia"; e pós-doutora em "Pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem". Trabalha como professora de línguas desde 1989. Seu interesse de pesquisa está relacionado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para a aprendizagem de línguas.
Email: valeskasouza@ufu.br

Viviane Carina Soares Gomes
Possui graduação em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pela Universidade Católica do Salvador. É graduanda da Licenciatura em Letras (Língua Estrangeira Moderna-Espanhol) da Universidade Federal da Bahia, com estágio voluntário realizado como monitora de Língua Espanhola no pré-vestibular Social PREVEST, na UFBA, no ano de 2019, com estágio extracurricular como monitora no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas (2019-2020) na área de Linguagens (Espanhol), com Projeto de Reforço Escolar – Partiu Estágio, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Atua como professora em formação do Núcleo Permanente de Pesquisa sobre o Ensino e Extensão – Nupel do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, no ensino de Língua Espanhola, e como tradutora colaboradora do texto teatral Bella Cenci para a língua espanhola, em seu projeto para publicação. Possui experiência na área de comunicação, com ênfase em atendimento, treinamentos, desenvolvimento e liderança de equipes, planejamento e gestão de projetos.
Email: viviane_csg@yahoo.com.br